Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8170023
Centre d'intérêt: 50

Fortin, Régent.

Réflexions sur le projet éducatif de l'école / [par Régent Fortin] ; Ministère de l'éducation, Secteur planification, Service de la recherche . -- Québec : Le Service, 1980.
102 p. ; 24 cm.

Code: 28-1403. Bibliographie: p. 99-101.

ISBN 2-550-00786-7

Cote Dewey: 371.2'009714/F742r Cote LC: LB/2891

Descripteur(s): *Projet éducatif *Rôle de l'école *Planification scolaire *Objectifs d'éducation *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Tentative d'explicitation du concept de projet éducatif, tel qu'il a été présenté dans ##L'Ecole québécoise, énoncé de politique et plan d'action## (1979). Ce dernier document, qui propose le développement dans chaque école primaire et secondaire d'un projet éducatif, mérite en effet de voir préciser la notion même de projet, ses éléments constitutifs et ses conditions de réalisation. Après avoir envisagé le projet éducatif sous ses angles socio-politique, administratif, psychopédagogique et historique, l'étude examine ses divers éléments constitutifs: l'école, les intervenants, l'objet, l'action, la dynamique.

La méthode de travail a consisté en une analyse de documents relatifs au projet éducatif (##Livre vert## sur l'enseignement primaire et secondaire (1977), travaux préliminaires, textes divers), en l'élaboration d'un cadre de référence, en un approfondissement lors de rencontres avec des groupes ressources, en une mise en relation avec les projets observés, enfin en des rencontres de validation des éléments retenus.

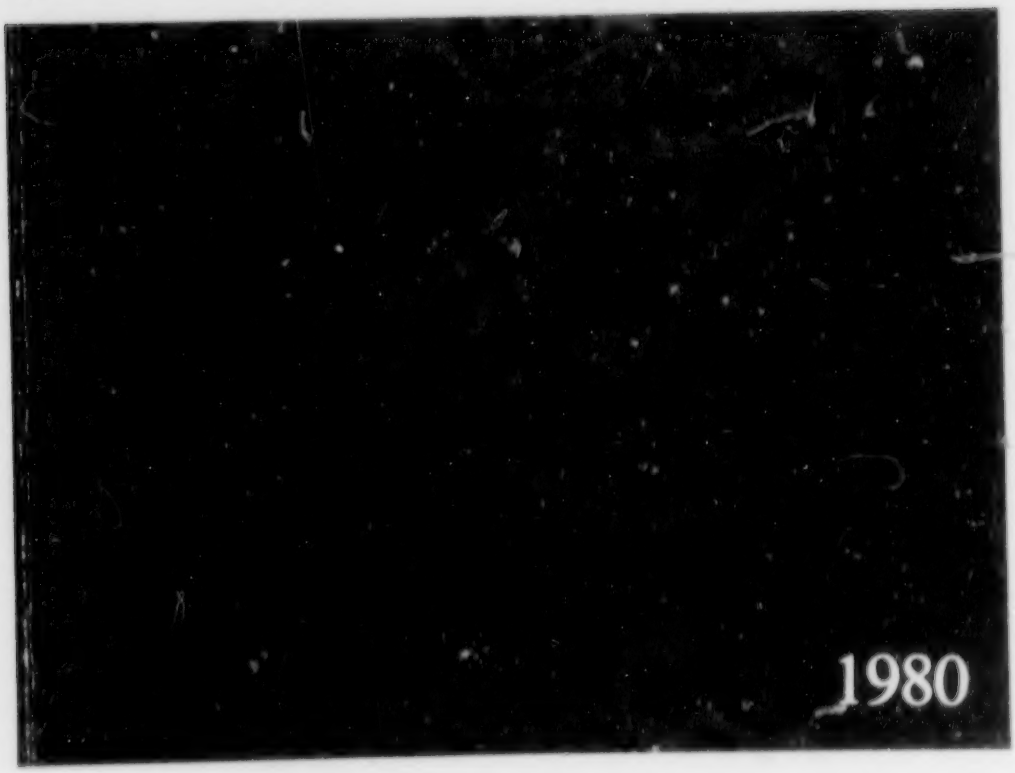
Le projet éducatif se propose comme finalité le développement de la personne et ce à travers une intervention de l'école dans le développement de l'enfant. Il s'agit d'assurer un juste équilibre entre les besoins de l'individu et de la collectivité sans pour autant sacrifier les uns aux autres. Quelques réflexions sur le projet en référence à l'école alternative, au changement, aux différences conceptuelles et au futur préparent le lecteur à admettre que, dans la pratique, tout projet est une question d'attitudes.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170023 bec
Secteur de la planification

Service de la recherche

Réflexions sur le projet éducatif de l'école



E D U Q 8170023

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
MINISTERE DE L'EDUCATION
SECTEUR PLANIFICATION
SERVICE DE LA RECHERCHE

REFLEXIONS SUR LE PROJET EDUCATIF DE L'ECOLE

QUEBEC 1980

Ce document a été rédigé par
M. Régent Fortin

Dépôt légal: Deuxième trimestre 1980
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2 - 550 - 00786 - 7

PRESENTATION

L'ECOLE QUEBECOISE, (Enoncé de politique et plan d'action) propose le développement, dans chaque école primaire et secondaire, d'un projet éducatif. Il s'agit d'une initiative originale qui, dans la mesure où elle réussira à s'implanter suffisamment dans notre système d'éducation, pourra modifier considérablement le climat, l'esprit et le fonctionnement des écoles.

Le document gouvernemental définit le projet éducatif, décrit les phases de sa réalisation et énumère certaines conditions pouvant assurer sa réussite. Il présente donc les éléments essentiels du projet éducatif, mais de façon très concise. Il fallait donc aller au-delà de cette description brève et développer davantage le concept même de projet éducatif, ses éléments constitutifs et ses conditions de réalisation. Tels sont les objectifs du présent document.

Les pages qui suivent présentent une suite de "réflexions" susceptibles de provoquer un dialogue approfondi entre tous les partenaires qui désirent confronter leurs points de vue sur la nature et les exigences d'un projet éducatif et sur les perspectives offertes à ceux qui désirent mettre en oeuvre un tel projet.

Le présent document constitue donc un instrument de travail; à ce titre, il demeure perfectible et devra être amélioré à l'aide des observations qui se poursuivent sur le terrain, à l'aide, également, des remarques, commentaires et critiques des usagers qui peuvent être adressés à:

M. Regent Fortin
Direction générale des réseaux,
Ministère de l'Education,
Edifice G, 6e étage
1035, De La Chevrotière
Québec G1R 5A5

Il importe, en terminant, de signaler que les réflexions et les points de vue énoncés dans ce document demeurent sous la responsabilité de l'auteur et de son équipe de collaborateurs, en conséquence, ils ne présentent pas une position officielle du ministère de l'Education.

Jean-Guy Vennes,
Directeur général adjoint,
Direction générale des réseaux.

Norman Ryan, Directeur,
Service de la recherche,
Secteur de la planification.

TABLE DES MATIERES :

	PAGE
PRESENTATION	3
1- INTRODUCTION	9
2- LE CONTEXTE	11
2.1- Le contexte historique	11
2.2- Le Livre vert	13
2.3- Réactions au Livre vert	13
2.4- L'Ecole québécoise, énoncé de politique et plan d'action	15
2.5- Difficultés de la recherche	16
3- DIVERSES APPROCHES A L'EXPLICITATION DU CONCEPT	19
3.1- LA PERTINENCE DU PROJET EDUCATIF VUE SOUS L'ANGLE SOCIO-POLITIQUE	19
3.1.1- La diversité	19
3.1.2- Le changement	21
3.1.3- La démocratie	23
3.1.4- La scolarisation	25
3.1.5- Des reproches à l'école québécoise	26
3.1.6- De la pertinence du projet éducatif	28

PAGE

3.2- LA PERTINENCE DU PROJET EDUCATIF VUE SOUS L'ANGLE DE LA GESTION 29

3.2.1- Centralisation de la responsabilité 29

3.2.2- Gestion sectorielle 30

3.2.3- Gestion par intrants 31

3.2.4- Démobilisation du personnel 33

3.2.5- De la pertinence du projet éducatif 37

3.3- LA PERTINENCE DU PROJET EDUCATIF VUE SOUS L'ANGLE DE LA PSYCHOPEDAGOGIE 37

3.3.1- Le développement de l'enfant 37

3.3.2- Les courants pédagogiques 48

3.3.3- L'innovation pédagogique 50

3.3.4- De la pertinence du projet éducatif 51

3.4- LA PERTINENCE DU PROJET EDUCATIF VUE SOUS L'ANGLE HISTORIQUE 51

3.5- LA NATURE DU PROJET EDUCATIF, APPROCHE THEORIQUE 53

3.5.1- Caractéristiques d'un projet 53

3.5.2- La spécificité du projet éducatif 55

3.6- LE PROJET EDUCATIF: UNE APPROCHE GLOBALE 56

PAGE

4- LES ELEMENTS CONSTITUTIFS DU PROJET EDUCATIF 59

4.1- Un lieu: l'école 59

4.1.1- L'école et les éléments de problématique 59

4.1.2- L'école: une réalité 60

4.1.3- L'école: institution sociale 61

4.1.4- Une approche à la définition de la responsabilité de l'école 61

4.2- Des participants: les élèves, les parents, les professionnels éducateurs, la direction 64

4.3- Une finalité: le développement de la personne 70

4.4- Un objet: l'intervention de l'école dans le développement de l'enfant 71

4.5- Une action: la planification, la réalisation et l'évaluation de l'intervention de l'école dans le développement de l'enfant 74

4.5.1- La planification 74

4.5.2- La réalisation 85

4.5.3- L'évaluation 87

4.6- Une dynamique: émergence, développement, maintien 89

4.7- Un processus, des démarches 90

PAGE

5- PROJET EDUCATIF ET RELATION AVEC D'AUTRES CONCEPTS 91

6- LE PROJET EDUCATIF, UNE QUESTION D'ATTITUDES 98

BIBLIOGRAPHIE 99

ANNEXE 101

1- LISTE DES COLLABORATEURS 101

1- INTRODUCTION

Avant même la parution du Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire au Québec[1], le Service de la recherche du secteur de la planification du ministère de l'Education entreprenait une recherche portant sur le projet éducatif.

En septembre 1977, le Service de la recherche confiait à un professionnel le soin de mener cette recherche à terme.

Les premiers travaux ont permis de préciser le mandat de recherche et de s'assurer du concours de divers collaborateurs.

Le projet de recherche a ainsi été divisé en trois volets:

1° - Explicitation du concept de projet éducatif

2° - Observation de projets existants

3° - Etude prospective en regard du projet éducatif

Le présent document ne traite que du premier volet, soit l'explicitation du concept de projet éducatif.

Le Service de la recherche s'est assuré la collaboration d'un professionnel de la Direction générale de l'éducation des adultes et d'un certain nombre (une quinzaine) de professionnels des directions régionales d'Abitibi/Témiscamingue, de l'Estrie, de Longueuil et de Québec. Ces diverses personnes ont contribué soit à la réflexion sur le concept, soit à l'observation de projets, soit aux deux types d'activités. De plus, les services de trois contractuels ont été retenus pour des périodes plus ou moins longues aux fins d'observation et d'analyse de projets.

---

(1) Québec, Ministère de l'Education, 1977

La collaboration particulière de diverses personnes de la commission scolaire de Charlesbourg et de la commission scolaire de Beauport a été également précieuse.

La collaboration d'écoles et de commissions scolaires a par ailleurs permis d'observer la situation de plus d'une vingtaine d'écoles ou de commissions scolaires au niveau primaire et d'une quinzaine de niveau secondaire.

De plus, douze groupes de personnes (principaux et cadres) ont été rencontrés dans neuf commissions scolaires lors de sessions d'une journée à trois jours sur le projet éducatif. Les directeurs des services de l'enseignement des commissions scolaires (niveau primaire) des régions de Québec et de Longueuil ont également participé à des réunions avec le responsable du projet.

La participation du responsable à la tenue d'ateliers sur le projet éducatif lors du congrès pédagogique de l'élémentaire en Abitibi/Témiscamingue et au congrès des écoles à aires ouvertes à Québec (novembre 1978), de même que lors de trois stages de la Direction générale des réseaux à l'intention des professionnels du programme SOPPEC (Soutien pédagogique aux petites écoles et commissions scolaires), a permis d'enrichir la réflexion sur le sujet.

La méthode de travail retenue a consisté en une analyse de documents relatifs au projet éducatif (Livre vert, travaux préliminaires, textes divers), en l'élaboration d'un cadre de référence initial, en approfondissements lors de rencontres avec les divers groupes ressources, en une mise en relation avec les projets observés, et en diverses rencontres de validation des éléments retenus.

2- LE CONTEXTE

2.1- CONTEXTE HISTORIQUE

L'idée de projet éducatif n'est pas le fruit d'une génération spontanée à l'occasion du Livre vert; on retrouve en effet dans l'évolution du système d'éducation depuis une vingtaine d'années un certain nombre d'éléments qui en constituent les racines.

Déjà, lors de la parution du règlement no 1 on proposait la mise sur pied d'ateliers pédagogiques pour effectuer le regroupement des élèves selon l'âge à l'élémentaire et le décloisonnement au secondaire. Bien que de mandat restreint, ces ateliers reconnaissaient l'importance de groupes multi-agents au niveau de l'école pour apporter ces modifications à l'organisation scolaire.

Les travaux de la commission Dumont présentent, pour leur part, l'idée de l'école en projet, en continuelle interrogation, en constante adaptation. Il en est de même des orientations qui se dégagent de "Voies et impasses"(1).

Par ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation publiait en 1979 un document important, L'Activité Educative, qui constitue sans doute un outil de base pour la réflexion sur le projet éducatif. Le document *Reprendre en main le projet scolaire* affirme en 1976 la volonté du Conseil supérieur de voir les écoles se redéfinir et s'assumer.

En 1971, la Loi 27 institutionnalisait la consultation des parents par la création de comités d'école et de comités de parents.

En 1972, en annonçant l'"opération décentralisation", le ministre de l'Education se proposait d'accroître la responsabilité de l'école comme deuxième phase et objectif ultime de la décentralisation.

---

(1) Conseil supérieur de l'Education, Québec, 1974.

Les travaux concernant les milieux défavorisés ont mis l'accent sur l'école comme lieu d'adaptation au milieu, sur la nécessité de rapprocher le vécu scolaire du vécu familial et social de l'enfant, et sur l'importance de la participation des parents.

Divers instruments ont été développés pour permettre un meilleur diagnostic de la situation de l'école, dont l'*Analyse du Vécu Scolaire* mis à la disposition des écoles secondaires par le ministère de l'Education.

Par ailleurs, le milieu scolaire développe concrètement des projets éducatifs. Un certain nombre d'écoles se prennent en charge, se définissent, se personnalisent. Dans certains cas, il s'agira d'écoles dites alternatives ou optionnelles; dans d'autres cas il s'agira d'écoles de milieux à faible densité de population menacées de fermeture; ou bien il s'agira d'instaurer de nouvelles approches pédagogiques (mi-temps sportif, intégration des disciplines, apprentissage modulaire individualisé, etc...). Il faut noter cependant le caractère marginal de ces écoles dont les projets ne sont, la plupart du temps, autorisés que sous le couvert de l'expérimentation, de projets-pilotes desquels on exige davantage et pour lesquels on crée peu de conditions favorables.

On doit reconnaître que les projets d'écoles à aires ouvertes ont connu un appui moral et politique plus officiel et plus imposant, bien que dans bon nombre de cas ces projets n'aient pas été issus d'une volonté affirmée des milieux concernés ou n'aient pas reçu l'appui logistique suffisant pour en assurer le maintien et le développement. Cependant, certains de ces projets ont constitué et constituent encore de véritables projets éducatifs.

Enfin, on a assisté à la montée accélérée de l'école privée; ce phénomène en soi pourrait amener à remettre en question les écoles publiques en obligeant chacune d'elles à se définir et à s'adapter aux aspirations des diverses populations.

2.2- LE LIVRE VERT

Le Livre vert, pour sa part, a développé l'idée de projet éducatif à partir de la nécessité de respecter une plus grande diversité des milieux, d'introduire la notion de responsabilité de l'école (*"accountability", rendre des comptes*), d'introduire une plus grande rigueur dans la gestion de l'école, de la rapprocher de son milieu, de consolider les acquis et de leur donner un second souffle. Le concept de projet éducatif s'appuie également sur une volonté déjà affirmée de décentralisation du système et sur une volonté tout aussi forte de donner un sens nouveau à la participation. Après avoir dégagé les éléments de contenu: besoins, orientations, objectifs, priorités, moyens et ressources, mécanismes d'évaluation, le Livre vert insiste sur l'idée d'intégration, de responsabilité, d'administration rigoureuse et de participation des parents.

Puis le Livre vert propose un cheminement du projet éducatif inspiré de la gestion par objectifs.

On y insiste ensuite sur le caractère collectif et politique du projet éducatif.

Enfin, le projet éducatif y est présenté comme un nouveau mode de gestion de l'éducation ayant bon nombre de conséquences, dont la prise en charge par chaque communauté scolaire de son propre devenir. Surtout le Livre vert présente le projet éducatif comme une solution d'avenir, *au-delà des diagnostics* et des solutions à court terme.

2.3- REACTIONS AU LIVRE VERT

Les réactions à l'idée de projet éducatif ont été diversifiées et, dans l'ensemble, plutôt réservées.

Ces réactions proviennent de deux sources: le texte lui-même et les résistances des lecteurs aux concepts véhiculés.

D'abord, le texte est dense et concis. Il utilise une terminologie plus compréhensible par les gestionnaires que par l'ensemble des lecteurs. D'autre part, le cheminement qui y est proposé se réfère à un style de gestion par objectifs qui apparaît rigide et très exigeant, et qui suggère qu'il n'y ait qu'un cheminement possible. Ensuite, mise à part la relation entre le projet éducatif et le long terme, il ressort une contradiction pour le moins apparente entre la volonté de redressement et de centralisation de la pédagogie affirmée dans les chapitres précédents et la conclusion qu'est le projet éducatif.

Par ailleurs, les réactions les plus vives proviennent des résistances que provoquent certains concepts véhiculés par ce chapitre. Comme individus d'abord, bon nombre résistent à l'idée d'action programmée de façon systématique: on reproche au projet éducatif son caractère administratif; on a trop longtemps distingué et opposé administration et pédagogie, administrateurs et pédagogues pour concevoir d'emblée qu'on puisse *"administrer la pédagogie"*, qu'on puisse appliquer à l'école (cette réalité *"si humaine et si vivante"*) des modes de gestion plus rigoureux qui obligeraient à planifier, à évaluer et à rendre des comptes. Mais, c'est surtout à partir de la situation des lecteurs que les résistances semblent se développer: les commissaires voient dans l'accroissement de la responsabilité de l'école une diminution de la leur, mais aussi une évaluation plutôt négative de leur activité actuelle et de leur qualité de représentants élus du peuple. En fait, le développement de projets éducatifs, pour plusieurs, apparaît comme signifiant à brève échéance la disparition des commissions scolaires.

Pour les cadres scolaires, c'est l'aspect *"administratif"* qui retient leur attention et son caractère de rigidité apparent.

Pour la Centrale des enseignants du Québec, après avoir identifié le projet éducatif à l'école alternative et particulièrement à l'école Jonathan, c'est pour son incompatibilité avec le principe des chances égales pour tous qu'elle juge que le projet éducatif est à *"combattre impitoyablement"*. Par

ailleurs, dans son document *"Le Livre vert, vers quoi au juste?"*, la C.E.Q. aborde également les difficultés que pourrait créer, dans les relations de travail, la personnalisation de l'école (affectation, sécurité d'emploi, etc).

Pris individuellement, les enseignants résistent davantage à la présence des parents, à la définition de l'école et à l'hypothèse d'avoir à rendre des comptes à ceux-ci. Les principaux, s'ils se disent en accord avec le projet éducatif et l'accroissement de leur propre responsabilité, ne se disent pas prêts à partager ce nouveau pouvoir avec les parents.

Les parents, même si le concept de projet éducatif leur apparaît dans l'ensemble plutôt vague et nébuleux, optent d'emblée pour un accroissement de leur participation à la chose scolaire.

Ces différentes réactions sont contenues dans les diverses synthèses de la consultation. Nous n'en rapportons ici que les éléments nous paraissant pertinents à un éclairage minimum.(1)

2.4- L'ECOLE QUEBECOISE, ENONCE DE POLITIQUE ET PLAN D'ACTION

Malgré les réactions plutôt négatives au concept de projet éducatif du Livre vert, on doit constater dans le milieu un vif intérêt pour cette question.

Plusieurs commissions scolaires organisent des sessions à l'intention de leur personnel pour le sensibiliser au projet éducatif. L'Ecole nationale d'administration publique, certaines universités et des firmes privées offrent des sessions semblables et des services de consultants.

---

(1) MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC. Consultation sur le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire. Service de la Recherche, 1978.

Nombre de demandes sont adressées au ministère de l'Education en vue de participer à des séances d'information et de sensibilisation.

Le terme *"projet éducatif"* est à la mode. Des projets de toutes sortes sont appelés projets éducatifs. Et autant de conceptions sont ainsi véhiculées.

Deux courants se dessinent ...s cette période d'appropriation d'un concept nouveau. D'une part, certains voient d'abord un projet éducatif national issu d'un projet de société; ce projet irradierait par la suite dans chacune des régions, puis dans chacune des écoles; le projet éducatif de l'école serait une teinte à saveur locale des couleurs nationales. D'autre part, d'autres voient d'abord chaque école se donner ses propres couleurs; le projet éducatif national serait la résultante de l'ensemble de ces projets d'écoles.

Et, entre des deux courants, toutes les nuances...

L'Ecole québécoise, énoncé de politique et plan d'action[1], viendra préciser et réaffirmer l'intention gouvernementale sur cette question. Le concept de projet éducatif y est développé dans le contexte de cet énoncé de politique; on y traite donc des trois dimensions essentielles du projet éducatif: l'appropriation, le partage et la concrétisation des finalités, valeurs, objectifs et moyens qui sont présentés dans l'énoncé de politique.

2.5- DIFFICULTES DE LA RECHERCHE

Dans ce contexte, il n'était pas facile d'expliciter ce concept de projet éducatif, bien que l'urgence s'en fasse de plus en plus sentir. Ou bien il fallait rendre ce concept conciliable avec les diverses tendances et résistances et le rendre suffisamment neutre pour qu'il satisfasse une majorité,

(1) Québec, ministère de l'Education, 1979.

au risque de devenir peu signifiant. Ou bien il fallait le préciser sans tenir compte du contexte et développer un concept théorique à mettre au rang des plus belles utopies. Ou bien, encore, rechercher le plus grand réalisme tout en conservant au projet éducatif ses raisons d'être essentielles et profondes; c'est cette dernière voie que nous avons tenté de suivre.

Certaines difficultés sont de l'ordre de la communication, du langage; certaines réalités nouvelles sont souvent mal servies par l'usage actuel ou passé des termes utilisés pour les traduire; l'utilisation de nouvelles expressions, telle *"Etre en projet éducatif"*, bien que traduisant bien une réalité, ne rencontre pas toujours les exigences des académiciens ou des linguistes.

Une autre difficulté tient au mode de pensée traditionnel, qu'on peut qualifier de pensée linéaire, qui nous amènerait, à partir d'un point unique, à dégager la pertinence, la nature et les éléments constitutifs du projet éducatif; le concept de projet éducatif nous apparaissait difficile à traiter dans ce cadre et nous l'avons abordé plutôt avec une approche globale et relationnelle par laquelle les éléments de base sont multiples et où les relations entre ces éléments sont aussi importantes que les éléments eux-mêmes.

Nous avions au départ la prétention de développer le concept de projet éducatif de façon neutre, c'est-à-dire de façon à ce qu'il soit compatible avec n'importe laquelle des conceptions de l'homme, de la connaissance, de l'éducation, etc. Cette entreprise s'est avérée impossible. En effet, l'idée de projet éducatif commande une certaine confiance en l'homme, une conception de l'éducation centrée sur la prise en charge individuelle, une certaine dose de relativité dans la conception de la connaissance, et une conception renouvelée de l'autorité. En d'autres termes, il n'y a pas lieu de pousser davantage l'idée de projet éducatif si l'homme est mauvais et ne peut discerner lui-même le bien du mal, si l'éducation est un processus de transmission de haut en bas de connaissances et de vérités absolues et immuables, et si l'autorité est investie de la lourde mission de déterminer pour la base ce

qui est bien ou mal, bon ou mauvais, dangereux ou inoffensif. Le concept de projet éducatif n'est pas un concept neutre, et nous ne l'avons pas traité comme tel, de même qu'on ne peut concilier autocratie et participation, dictature et démocratie, du moins en ce qui a trait à leurs fondements philosophiques.

Une dernière difficulté réside dans l'accessibilité des propos tenus sur le projet éducatif. La rencontre de divers groupes nous permet de croire que ces propos sont accessibles et significatifs pour ceux qui disposent déjà d'une connaissance concrète de la réalité scolaire et de l'éducation. Sans référentiel vécu adéquat de la part de l'auditeur, ces mêmes propos apparaissent vagues, confus, sans signification. Sans rechercher l'hermétisme, le présent texte s'adresse tout de même à des initiés, à des gens qui ont déjà une connaissance minimale du milieu scolaire, en présumant que les divers responsables de la gestion de l'éducation appartiennent à ces catégories.

3- DIVERSES APPROCHES A L'EXPLICITATION DU CONCEPT

Il est apparu assez rapidement évident qu'il ne serait pas possible de justifier le projet éducatif à partir d'un seul argument, d'une seule cause irréfutable. Le choix du projet éducatif comme moyen d'améliorer l'éducation ne découle pas d'une logique linéaire qui nous amènerait d'une nécessité absolue à une définition tout aussi absolue; au contraire, ce choix découle d'un ensemble de raisons fort différentes les unes des autres, et il nous serait possible de dégager autant de définitions du projet éducatif qu'il y a de raisons le justifiant. Nous avons retenu de tenter d'expliciter ce concept de projet éducatif en regardant cette réalité sous divers angles, en nous interrogeant à la fois sur la pertinence et la nature du projet éducatif en prenant pour hypothèse que pertinence et nature sont étroitement interdépendantes.

3.1- LA PERTINENCE DU PROJET EDUCATIF VUE SOUS L'ANGLE SOCIO-POLITIQUE

Voir le projet éducatif sous cet angle consiste à identifier les caractéristiques de la société québécoise qui sont en relation avec le projet éducatif, de même que les exigences formulées par la population à l'égard de l'école.

3.1.1- Une première caractéristique de la société québécoise est sans aucun doute la diversité des attentes face à l'école. Cette diversité est par ailleurs relativement nouvelle. Si l'on réussissait déjà assez facilement à catégoriser les écoles québécoises en deux types, écoles catholiques et écoles protestantes, et à satisfaire ainsi l'ensemble de la population, il n'en est plus ainsi. Et il serait très limitatif de ne situer les différences qu'au niveau des confessions ou de l'absence de confession religieuse. Ces différences dans les attentes reposent sur des conceptions diverses et parfois opposées de la société, des rapports individus-sociétés, des modèles socio-politiques et socio-économiques, etc.; elles reposent également sur des conceptions diverses de la connaissance, du développement de la personne et des processus d'apprentissage. Ce n'est plus

seulement le rôle de l'école dans la société qui fait l'objet de conceptions différentes, mais la façon même dont elle joue ce rôle: en effet, c'est en pédagogie que s'est effectuée la plus grande diversification de l'école québécoise au cours des dernières années. Diversité dans nos conceptions de la connaissance, passant de la connaissance qui existe en soi, hors de l'objet et de l'observateur, à la connaissance relative existant seulement chez l'observateur, à la connaissance existant à la fois dans l'objet et l'observateur et dans la relation existant entre les deux. Diversité également dans nos conceptions du développement de la personne, là où s'affrontent freudiens, rogériens, behavioristes, bio-psychologistes, etc.

Diversité encore dans nos conceptions des processus d'apprentissage, les uns s'appuyant sur la répétition comme mode d'apprentissage, d'autres s'appuyant sur le plaisir comme élément moteur, d'autres sur la création d'un déséquilibre dans les connaissances déjà acquises, etc.

Il n'est pas tellement important de dresser une nomenclature complète de ces éléments de diversité et de les bien catégoriser: il s'agit bien plus d'y reconnaître la présence accrue de la diversité.

Si nous reconnaissons à la fois la diversité dans la société et la diversité dans les courants pédagogiques, nous devons reconnaître par ailleurs la nouveauté du phénomène et l'inadaptation du système d'éducation à cette diversité. Il nous faut trouver des modes de gestion du système d'éducation qui permettent le respect de la diversité sociale et de la diversité des courants pédagogiques. Les "raisonneurs faciles" auront tôt fait de décrier ce respect des différences comme devant conduire à la perpétuation des inégalités sociales ou comme le prélude à l'éclatement de la collectivité québécoise. Cependant, à moins de n'utiliser comme modèle d'analyse sociale qu'un modèle se référant aux dimensions économiques, force nous est de constater que la diversité va bien au delà d'une disparité de revenus et d'un degré plus ou moins élevé de participation à la pro-

priété des moyens de production et au pouvoir. Il ne s'agit pas de minimiser ces éléments mais de les dépasser. C'est dans nos conceptions de l'homme et de la vie que nous nous diversifions.

Il serait tout aussi dangereux de croire que le respect des différences va amener l'éclatement social; ce serait croire à la disparition des différences en les ignorant ou en les empêchant de se manifester, et prendre des mesures en ce sens, ce qui risquerait effectivement de provoquer l'éclatement social.

Il serait tout aussi illusoire de croire que cette diversification est un phénomène passager et qu'il suffit de proposer un système de valeurs bien structuré pour que l'unanimité se refasse et que "*l'ordre*" soit rétabli.

Il nous suffit enfin de jeter un coup d'oeil sur les résultats de la consultation portant sur le Livre vert pour confirmer l'existence de cette diversité de la société québécoise, de ses attentes vis-à-vis de l'école et des conceptions de l'apprentissage.

Le phénomène n'est pas uniquement québécois mais occidental, comme nous le rappelle Alvin Toffler dans *Le choc du futur*, où la diversification apparaît à la fois comme effet du développement de la société et exigence de développement futur.

Nous pouvons combattre cette diversité, la fuir et l'ignorer, ou rechercher des moyens d'en tenir compte et de la gérer.

3.1.2- Le changement

La société québécoise s'est caractérisée également par le changement, par la rapidité du rythme de ce changement et même par une accélération de ce rythme.

Il est relativement facile de reconnaître bon nombre de ces changements lorsqu'ils sont technologiques et qu'ils ont un impact direct sur nos modes de vie. Et l'ampleur de ces changements nous apparaît plus grande si nous avons connu la vie sans électricité ou sans télévision. D'autres changements sont plus subtils et touchent les valeurs. Bien sûr, nous pouvons constater (et les résultats du sondage effectué lors de la consultation sur le Livre vert le confirment)[1], des différences marquées entre les aspirations des jeunes et des gens plus âgés. Mais la rapidité des changements survenus ne peut s'expliquer par le phénomène de la succession des générations. Il semble plutôt qu'on ait assisté à des changements importants à l'intérieur même des générations, donc chez les individus. D'une part, il y aurait une diminution de la durée des *"générations"*; certains enseignants nous disent: *"Autrefois il y avait des différences entre les parents et les enfants; maintenant on a l'impression de nouvelles générations tous les cinq ans"*.[2] D'autre part, des changements se produisent à l'intérieur même des générations. La rapidité et l'ampleur de certains phénomènes, comme la modification de la pratique religieuse, la baisse du taux de natalité, la montée du mouvement nationaliste au Québec, la modification des structures familiales, ne sauraient s'expliquer autrement.

De plus, nous semblons assister à une accélération de ce rythme de changement. Bien sûr, plusieurs aspirent à une stabilisation; devant la difficulté d'imaginer un futur différent et devant l'inquiétude qu'un tel futur provoque, on souhaite un arrêt, un moment de répit, un point où les acquis soient suffisants pour se permettre un bon moment de repos.

---

(1) BOUCHARD, P., Résultats d'un sondage. Consultation sur le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire. Service de la Recherche, Ministère de l'Éducation, 1978.

(2) Témoignage d'une enseignante de 1ère année du primaire, confirmé par bon nombre d'enseignants rencontrés.

Les futurologues cependant vous prédiront une accélération future de ce rythme, au point où la plus essentielle habileté de l'homme de demain sera de pouvoir demeurer en constante adaptation à des situations nouvelles et diversifiées n'excluant pas le retour (tout aussi provisoire) à des situations connues.

Cependant, et même en retenant l'hypothèse du maintien du rythme actuel de changement, nous devons constater là aussi la nouveauté du phénomène et la difficulté du système actuel à s'adapter à ce rythme. Que l'on songe, par exemple, qu'il faut en moyenne cinq ans entre l'apparition d'un nouveau besoin en éducation et l'implantation généralisée d'un programme correspondant, alors que l'enfant ne demeure que six ans à l'élémentaire et cinq ans au secondaire, et l'on comprendra les difficultés de nos mécanismes actuels d'adaptation (1).

Qu'on ajoute à cela l'apparition de nouveaux types de besoins (de nouvelles générations) en moyenne tous les cinq ans, et nous devons admettre l'inefficacité d'une remise en question complète du système d'éducation tous les dix ou quinze ans. Il semble plutôt qu'il nous faille inventer des modes d'adaptation continue et plus rapide à l'évolution des besoins en éducation. Là encore, ce n'est pas le fait d'ignorer le rythme du changement, ou la volonté de le ralentir qui l'empêcheront de se maintenir et de s'accélérer. Il semble bien que les changements technologiques eux, ne soient pas sur le point de se ralentir, et que leurs effets sur nos modes de vie ne soient pas près de s'estomper.

3.1 3- La démocratie

Autre caractéristiques de la société québécoise, sa tradition démocratique. Il est intéressant de noter que c'est en bonne partie grâce à sa tradition démocratique et aux mécanismes

---

(1) La démarche amorcée par le Livre vert s'étale elle-même de 1976 à 1986:
1976: élaboration, 1977: parution, 1978: consultation,
1979: énoncé de politique, 1980-86: implantation.

qui en découlent que la société québécoise s'est rapidement modifiée et diversifiée. Ce qu'on a qualifié de révolution tranquille a été le résultat d'une volonté populaire exprimée démocratiquement. Mais cette révolution semble avoir touché le concept même de démocratie et les modalités de son exercice. S'il apparaissait normal et suffisant, il y a peu de temps, d'exercer une démocratie d'élection en votant tous les quatre ans pour un gouvernement à qui on demandait ensuite de prendre en charge la satisfaction de tous nos besoins (y compris la détermination de ceux qu'il fallait satisfaire), il semble que ces concepts soient dépassés. En effet, on a assisté au cours des dernières années à l'évolution d'une démocratie de participation: on peut rappeler le développement de comités de citoyens, de cliniques populaires de toutes sortes, la création des C.L.S.C., la mise en place de conseils régionaux de développement, de plans conjoints pour la mise en marché de produits agricoles, la nouvelle formule de gestion des territoires de chasse et de pêche, etc. Ces diverses formules visent toutes à une participation plus directe du citoyen à la gestion des affaires publiques, et pour un bon nombre, à une prise en charge par les divers milieux de leur propre devenir. Peut-on lier à la lenteur de l'adaptation du système scolaire le fait qu'il soit l'un des secteurs les plus tardivement et tardivement touchés par cette évolution?

Il s'agit davantage que d'une démocratie de participation où le citoyen est amené à prendre une part relative au pouvoir des gouvernants élus; il s'agit d'une démocratie de prise en charge où les citoyens, collectivement, assument la maîtrise des situations qui les concernent. Cette nouvelle vision de la démocratie ne semble pas être exclusive aux chercheurs, théoriciens et auteurs[1] [2], mais elle

---

(1) Cette vision nous semble présente dans les écrits de Jacques Grand'Maison, particulièrement ceux relatifs à l'éducation. GRAND'MAISON, Jacques. L'école enfirouapée, Editions Stanké, 1978.

(2) Cette vision est développée de façon particulièrement intéressante par Yves Bertrand et Paul Valois. BERTRAND, VALOIS. Une réflexion prospective sur l'avenir de l'éducation au Québec, dans l'Education de demain, Ministère de l'éducation, 1975. Pages 43 à 54.

paraît s'inscrire dans la réalité et nous l'avons constaté à l'observation de projets éducatifs.

Là encore, il ne semble pas que nous soyons en face d'un phénomène qui ait tendance à disparaître.

Les résultats de la consultation, par ailleurs, nous démontrent à la fois la volonté populaire d'une participation accrue et la résistance du *"système"* à un accroissement de cette participation.

3.1.4- La scolarisation

Un des changements qui aura sans doute marqué le plus la société québécoise est sans doute la scolarisation massive des années 60 et 70. Malgré tous les reproches qu'on fait à l'école, on ne peut que constater la hausse rapide du taux de scolarisation des Québécois. Et l'impact de cette scolarisation sur le système scolaire est encore à venir. En effet, nous ne sommes qu'au début d'une nouvelle génération d'étudiants: les enfants de ceux qui ont vécu comme étudiants la réforme scolaire commencent à arriver à l'école primaire. En comptant sur une moyenne de deux enfants par famille et un écart moyen de trois ans d'âge, on peut prévoir qu'il suffira d'une période relativement courte pour remplacer entièrement les parents ayant des enfants à l'école primaire, puis à l'école secondaire. Ces nouveaux parents disposeront à la fois d'outils différents (connaissances et habilités) dus à une scolarisation plus poussée, et d'un cadre référentiel vécu concernant particulièrement l'école secondaire. Les exigences de cette génération de parents à l'égard de l'école ne sauraient être les mêmes que celles de leurs propres parents généralement beaucoup moins scolarisés. Et si, de plus, c'était chez cette génération de parents qu'on constatait la plus grande diversité, le plus d'ouverture au changement et les plus grandes aspirations à la démocratie de participation, nous aurions peut-être un portrait assez

réaliste de la population qui aura ses enfants à l'école primaire d'ici cinq ans et à l'école secondaire d'ici dix ans [1].

3.1.5- Ces reproches à l'École québécoise

Si les éléments précédents peuvent constituer les principales caractéristiques de la société québécoise ayant une relation possible avec le projet éducatif, le tableau ne saurait être complet sans ajouter les principaux reproches que cette société entretient à l'égard de l'école publique.

- On reproche d'abord à l'école son manque de clarté, son manque d'explicitation. En effet, si l'on peut parfois être bien informé du "*comment*" de l'école et de ses activités, il semble beaucoup plus difficile d'en cerner le "*pourquoi*". Il en est souvent ainsi de nouveaux programmes, de nouvelles approches, de nouvelles méthodes. De même, si l'on se souvient bien de l'école d'hier, si l'on arrive à percevoir celle d'aujourd'hui, rares sont ceux qui peuvent nous décrire celle de demain. Les écoles ont-elles des intentions face au futur, et lesquelles? Les écoles ont-elles des raisons sérieuses d'être ce qu'elles sont et lesquelles? Et existe-t-il à l'école quelqu'un qui puisse répondre à ces questions?

- On reproche encore à l'école son manque de cohérence. En effet, l'affirmation de la poursuite de certains objectifs, les moyens qu'on utilise pour les atteindre et les résultats qu'on obtient semblent appartenir à des mondes différents. Ainsi, le développement de l'autonomie apparaît comme un objectif partagé par la grande majorité des écoles, alors qu'au niveau des moyens, on constate que généralement l'enfant de maternelle dispose d'une plus grande

(1) Les résultats du sondage scientifique effectué à l'occasion de la consultation sur le Livre vert témoignent de la présence de ces éléments. P. BOUCHARD, op. cit., p. 26.

autonomie à l'école que l'étudiant de secondaire V; à mesure que l'étudiant avance dans la poursuite du développement de son autonomie, sa marge de manoeuvre, quant aux décisions concernant le quoi, le comment et le quand de ses activités, se rétrécit. Il ne s'agit pas ici de prendre parti en faveur du développement de l'autonomie comme objectif, mais de signaler une incohérence. Une autre de ces incohérences réside dans l'affirmation de l'égalité des chances pour tous, alors que les résultats obtenus semblent démontrer le caractère sélectif de l'école, et alors que, par ailleurs, on continue d'utiliser (et de perfectionner) les mêmes modes d'évaluation ou d'organisation scolaire. Ou bien on affirme la poursuite de certains objectifs pour lesquels on ne retrouve aucune activité ou forme d'activité qui puisse prétendre concrètement à cette poursuite. Ou bien encore on utilise en même temps des méthodes se référant à des conceptions opposées de l'apprentissage.

- On reproche également à l'école son caractère artificiel, le fait que la vie qu'on y mène et qu'on y présente à l'enfant n'ait rien (ou très peu) à voir avec la vie de l'enfant dans son milieu socio-familial. Cette distance entre le vécu scolaire et le vécu socio-familial semble encore davantage marquée en milieu dit défavorisé. Il semble, pour le moins, que le mode d'organisation de l'école secondaire soit unique en son genre comme mode d'organisation de l'activité humaine; en effet nous ne retrouvons aucun autre lieu de vie et de travail où les individus aient à changer d'activité, de lieu de travail, de collègues et de superviseur, tous les quarante-cinq ou cinquante minutes, cinq jours par semaine, quarante semaines par année.

- Ce n'est pas uniquement dans les modes d'organisation des activités qu'on reproche ce manque de relation de l'école avec le réel, mais également dans les contenus de l'activité scolaire et des informations transmises: ségrégation à l'égard de la femme, dévalorisation des chômeurs et assistés sociaux, blâme face aux séparations et aux divorces, ou face à l'absence de pratique religieuse, etc., pendant que bon nombre d'enfants vivent quotidiennement ces mêmes réalités à la maison.

Il semble donc que les principaux reproches faits à l'école soient son manque de clarté, son manque de cohérence et son éloignement du réel ou du vécu des enfants, et qu'on puisse classer dans l'une ou l'autre de ces catégories des reproches plus spécifiques.

3.1.6- De la pertinence du projet éducatif

A partir de cette analyse socio-politique, on pourrait rendre le projet éducatif pertinent en développant les moyens qui permettent:

- le respect de la diversité de la société québécoise et de ses attentes face à l'école.
- l'adaptation à des changements de plus en plus rapides.
- le respect du caractère démocratique de cette société et de l'évolution de cette démocratie vers une démocratie de participation.
- la prise en compte des modifications de la clientèle scolaire et particulièrement de celles dues à la scolarisation massive.
- une plus grande transparence de l'école par une meilleure capacité de s'expliciter.
- une plus grande cohérence entre les objectifs poursuivis, les moyens utilisés et les résultats obtenus.
- une relation plus étroite entre la vie scolaire et le vécu socio-familial de l'enfant.

Vu sous l'angle socio-politique, le projet éducatif apparaîtrait comme un moyen privilégié de poursuivre ces objectifs.

3.2- LA PERTINENCE DU PROJET EDUCATIF VUE SOUS L'ANGLE DE LA GESTION

Voir le projet éducatif sous l'angle de la gestion consiste à identifier les principaux problèmes de gestion du système d'éducation auxquels le projet éducatif peut présenter une solution.

3.2.1- Centralisation de la responsabilité

La gestion du système public se caractérise par une forte centralisation de la responsabilité. En effet, il semble que l'on attribue au ministre de l'Education toute la responsabilité de ce qui se passe dans les écoles publiques du Québec; il est assez remarquable en effet qu'au cours des dernières années, le ministre de l'Education ait eu à répondre devant l'Assemblée nationale de conflits se situant au niveau des écoles (rappelons seulement le cas de St-Lazare et de la galaxie éducative à Rouyn-Noranda).

Cette centralisation de la responsabilité est présente dans l'esprit du citoyen: d'une part, les politiciens en période électorale n'ont jamais tenté de minimiser leur responsabilité politique et, d'autre part, les citoyens ont développé cette bonne habitude de charger les gouvernements de la responsabilité de tout ce qui ne va pas. En éducation, cette centralisation s'est également inscrite dans les structures. D'une part, on constate une inclusion des mandats: le mandat de l'école apparaît comme un prolongement de celui de la commission scolaire qui apparaît dans celui du ministère. Il est difficile d'identifier les responsabilités exclusives à l'école, à la commission scolaire et au ministère.

D'autre part, la masse de directives du ministère de l'Education et l'ampleur de leur champ d'application viennent accentuer cette centralisation. Enfin, l'insistance mise sur la décentralisation dans les discussions qui ont cours depuis 1972 ne peut qu'indiquer l'existence d'un malaise profond. Pour le citoyen ordinaire, il devient difficile

de découvrir le vrai responsable d'une décision qui touche son enfant et les réponses qu'on lui apporte ne servent, la plupart du temps, qu'à le confirmer dans l'hypothèse que "ça dépend du ministère".

Cette centralisation, pour plusieurs, ne serait pas étrangère à la difficulté du respect des différences et de l'adaptation à l'évolution des besoins, et tiendrait peu compte de la volonté populaire d'une plus grande participation (1).

3.2.2- Gestion sectorielle

Une autre caractéristique de la gestion du système est la sectorialisation. On observe l'existence d'autant de systèmes qu'il y a de secteurs d'activités, chacun étant par ailleurs conçu selon une structure verticale centralisée. Ainsi on gère les ressources matérielles, les ressources financières, les programmes, les examens, les services aux étudiants, les conventions collectives, etc., comme autant de réalités distinctes pour lesquelles existe une structure pyramidale retrouvant son répondant au Ministère, à la commission scolaire et parfois dans les grosses écoles. Chacun de ces champs d'activités apparaît comme autonome et isolé. Par exemple, on a favorisé la création d'écoles à aires ouvertes, pendant que l'on formait les maîtres selon les exigences de la classe traditionnelle et qu'on ignorait ces réalités dans les conventions collectives. Ou, encore, on affirme une volonté politique de maintien des écoles de

(1) Yves Bertrand et Paul Valois font ressortir le lien étroit entre la décentralisation et la démocratie:... "la décentralisation représente beaucoup plus qu'une redistribution des pouvoirs de gestion des budgets". Elle est, fondamentalement, la prise en charge, par les groupes, des activités qui les concernent... En ce sens, la décentralisation est un processus de démocratisation qui conduit à l'autogestion.
BERTRAND, VALOIS. Une réflexion prospective sur l'avenir de l'éducation au Québec, dans l'Éducation de demain, ministère de l'Éducation du Québec. 1975. Page 52.

village, pendant que les règles budgétaires en rendent l'administration très difficile et qu'on élabore des programmes en fonction des classes à niveau d'âge unique. Il apparaît que le seul lieu véritable d'intégration possible de l'ensemble de ces activités de gestion soit la réalité quotidienne des écoles, mais que, par ailleurs, l'école soit absente de la gestion du système.

Ce n'est d'ailleurs que depuis peu et de façon expérimentale que le ministère de l'Education a intégré en un seul document (les quatre plans) l'ensemble des informations et demandes d'autorisation des commissions scolaires à l'adresse du ministère de l'Education. (Ces quatre plans traduisaient eux-mêmes la gestion sectorielle: plan des services éducatifs, plan des ressources humaines, plan des ressources financières; pour les opérations visant l'année 1979-1980, le ministère de l'Education utilise, et de façon expérimentale encore, un seul plan qui bien que visant une meilleure intégration, ne tient pas encore compte de l'école comme lieu d'intégration).

3.2.3- Gestion par intrants

Une autre caractéristique de la gestion du système scolaire est d'être centrée sur les instrants du système. A une période de richesse collective et de priorité à l'éducation, l'accent a été mis sur les ressources investies dans le système. On a assisté à une sorte d'euphorie collective où l'on ajoutait de nouveaux programmes, où l'on inventait de nouvelles structures, où l'on additionnait de nouvelles ressources. A un point tel que la mesure de la qualité s'est souvent faite à la quantité de ressources investies. A un point où les résultats obtenus devenaient moins importants. Les modes de gestion reflètent assez bien cette réalité: la première opération de gestion consiste généralement à calculer l'enveloppe budgétaire disponible, la seconde à répartir cette enveloppe entre chacun des services ou chacune des activités en tenant compte d'un certain pourcentage d'augmentation et la troisième consiste à déterminer comment ces ressources seront utilisées. Ceci peut

sembler caricatural. Cependant, nous devons constater que la planification des Commissions Scolaires n'a généralement aucun effet sur la détermination des règles budgétaires par le MEQ, mais qu'elle en découle; ces règles sont établies annuellement et bien que l'on souhaite que les commissions scolaires établissent leurs prévisions pour trois ans, on leur accorde des autorisations annuelles; et aucun lien évident n'apparaît entre la planification des commissions scolaires et la programmation triennale du gouvernement.

Peu de gens s'occupent spécialement des résultats visés, et sur les résultats atteints. Les relations ministère - commissions scolaires sont centrées presque exclusivement sur les ressources et leur utilisation, et les modes de gestion généralement utilisés sont des modes de gestion centrés aussi sur les ressources. Le langage utilisé dans les communications entre écoles, commissions scolaires et ministère est davantage un langage de ressources qu'un langage d'objectifs [1].

Par ailleurs nous traversons une période de récession accompagnée de restrictions budgétaires. Même sans cette récession, il était devenu évident qu'on ne pouvait continuer d'augmenter les coûts de l'éducation au rythme des années 60. Les restrictions dans l'augmentation des coûts nécessitent des choix, et les choix ne peuvent se faire sans se référer aux objectifs poursuivis, aux besoins à satisfaire et au degré de satisfaction de ces besoins. En même temps, de nouveaux besoins apparaissent, augmentant la nécessité de choisir. En même temps aussi, des insatisfactions de la population s'expriment; ces insatisfactions ne portent pas que sur le niveau élevé des ressources investies, mais également sur le faible niveau d'atteinte des objectifs.

---

(1) Les conventions collectives traduisent une même réalité: le temps investi dans les activités éducatives devient beaucoup plus important que le sens et les objectifs de ces activités, quand il n'est pas tout simplement l'unique indicateur de qualité que nous utilisions; le ratio maître/élève prime sur la relation, etc.

Ces contraintes obligent le système et ses unités à se centrer davantage et d'abord sur les résultats recherchés et à faire des choix en fonction de ces objectifs.

3.2.4- Démobilisation du personnel

On reconnaît assez facilement que l'on a assisté à une démobilisation graduelle du personnel affecté à l'éducation. Certains attribuent cette démobilisation à une détérioration des relations de travail, laquelle dépendrait soit de l'intransigeance des patrons, soit de la radicalisation des syndicats, soit du système lui-même qui fait qu'il y a des patrons et des employés, des dominants (les patrons) et des dominés (les employés).

Nous avons tenté cependant d'analyser ce phénomène à partir d'une autre grille d'analyse. Il devenait en effet difficile de concilier la démobilisation généralement admise, d'une part, et l'amélioration considérable des conditions de travail des instituteurs depuis 1964, d'autre part; il suffit de se rappeler que la majorité des conventions collectives antérieures à 1964 établissaient des salaires différents entre primaire et secondaire, entre hommes et femmes, entre religieux et laïcs, entre mariés et célibataires, que ces conventions prévoyaient, pour la plupart, une charge de travail de 28 à 30 périodes/semaines, qu'on n'y prévoyait aucun régime d'assurance salaire, peu de congés de maladie, pas de congé de maternité, pas de mécanismes de sécurité d'emploi, peu de recours contre les affectations et mutations arbitraires, etc. Il ne s'agit pas ici de juger de la qualité des conditions de travail actuelles, mais d'observer leur évolution depuis 1964 et de mettre cette évolution en relation avec la démobilisation constatée.

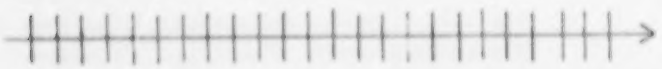
Pour tenter cette mise en relation, nous avons utilisé les résultats des travaux de Herzberg sur la motivation. Selon cet auteur, l'erreur fondamentale que l'on fait quand on analyse la motivation, c'est de situer sur un continuum l'insatisfaction et la satisfaction et de considérer de même nature les facteurs de l'une et de l'autre; il devient

ensuite facile de croire qu'en diminuant les facteurs d'insatisfaction, on passe à la satisfaction, donc à la motivation et à une augmentation de la productivité.

Selon ce même auteur, l'opposé de l'insatisfaction est la non-insatisfaction, et l'opposé de la satisfaction est la non-satisfaction, et ces deux couples se situent sur des lignes continues différentes et dépendent de facteurs de nature différente.(1) Le tableau suivant exprime bien cette différence de conceptions.

1. - approche habituelle:

insatisfaction — satisfaction



En éliminant de la situation les facteurs qui provoquent l'insatisfaction, on crée la satisfaction. En enlevant ce qui nous rend malheureux, on devient heureux.

2. - approche de Herzberg:

Insatisfaction — non-insatisfaction

non-satisfaction — satisfaction

En éliminant les facteurs qui provoquent l'insatisfaction, on crée un état de non-insatisfaction. Ce sont des facteurs différents qui vont amener la satisfaction.

---

(1) HERZBERG, F. Le travail et la nature de l'homme, Paris, Entreprise moderne d'édition, 1971.
HERZBERG, MAUSNER, SNYDERMAN. The motivation to work, Second Edition. New York, John Wiley et Sons, 1967.

et en l'absence de ces facteurs il y a état de non-satisfaction. En enlevant ce qui nous rend malheureux, on devient non-malheureux...

Cette façon de concevoir la motivation chez Herzberg découle d'observations qui ont permis de déterminer la différence de nature entre facteurs d'insatisfaction et facteurs de satisfaction. En effet, ces observations démontrent qu'un certain nombre de facteurs extrinsèques sont à l'origine de l'insatisfaction, tels: le niveau de salaire, mauvaises conditions et longue durée du travail, mauvais éclairage, mauvaises relations avec le patron et les collègues, etc. Ces facteurs ne touchent pas le contenu de la tâche ni le développement personnel; c'est pourquoi ils sont qualifiés de facteurs extrinsèques.

Les facteurs de satisfaction, par ailleurs, sont qualifiés de facteurs de valorisation ou de facteurs intrinsèques et sont liés à l'individu et à la tâche: ce sont particulièrement l'accroissement de la responsabilité, les possibilités de développement personnel (accroissement de sa compétence), la reconnaissance.

L'auteur préconise enfin l'enrichissement de la tâche comme moyen d'augmenter la motivation chez les employés[1]. Cet enrichissement de la tâche se réalise par une responsabilité accrue confiée à l'employé, par une tâche qui permet à l'individu d'apprendre et de se développer, par des manifestations de reconnaissance à l'individu pour le travail accompli.

En appliquant cette grille d'analyse à la situation des instituteurs, nous devons admettre qu'en même temps que l'on réduisait de façon appréciable les facteurs d'insatisfaction, la tâche du même instituteur était appauvrie pour d'autres raisons au nombre desquelles on peut mentionner: le type d'encadrement mis en place et le fait que l'instituteur soit pratiquement absent de bon nombre de décisions qui concernent sa

(1) HERZBERG, F. "Une fois de plus: comment motiver des employés?" Harvard Business Review, Janvier-février 1968.

pratique éducative, un système de perfectionnement qui tient peu compte des besoins réels de développement des individus, une profession jouissant de beaucoup moins de prestige que par le passé et une attitude populaire face à l'instituteur qui serait plutôt critique que reconnaissance. La tâche de l'instituteur, particulièrement au secondaire, est devenue dans bon nombre de cas une tâche d'exécutant, renforcée d'ailleurs par le type de conventions collectives que nous connaissons: spécialisation, minutage, travail à la chaîne où, dans le processus d'éducation, chacun pose son boulon.

Les conventions collectives ne régissent pas que les conditions de travail, elles régissent l'organisation de l'école. Elles prennent l'allure du manuel d'instruction... et ont remplacé, dans les discours, les traités de psychologie et de pédagogie. Selon la division de Taylor, les enseignants seraient plutôt ceux qui <u>font</u> et non plus ceux qui <u>pensent</u>[1].

Cette assertion serait confirmée par la quantité supplémentaire de ressources mises à la disposition des instances administratives supérieures à l'école (commissions scolaires et ministère de l'Education), au cours des dernières années, pour penser, planifier, prévoir et organiser l'activité éducative, dans le respect le plus pur des principes de la bureaucratie établis par Max Weber[2].

---

(1) TAYLOR, F. W. <u>La direction scientifique</u>, Paris, Marabout. Pages 20-31; 39-63.

(2) WEBER, M. "Bureaucratic Organization" in PARSONS, TALCOTT, <u>The Theory of Social and Economic Organisation</u>, 1964.

3.2.5- De la pertinence du projet éducatif

Vu sous l'angle de la gestion, le projet éducatif pourrait donc se justifier à partir:

- o d'une nécessité de décentralisation de la responsabilité et de clarification des mandats,
- o d'une nécessité d'intégrer (et là où c'est possible, c'est-à-dire à l'école), les diverses dimensions de la gestion,
- o d'une nécessité de centrer la gestion du système sur les objectifs poursuivis et les résultats atteints,
- o d'une nécessité d'introduire des facteurs de valorisation dans la tâche des éducateurs et des divers agents d'éducation en vue de remobiliser ces agents pour le développement de l'éducation.

3.3- LA PERTINENCE DU PROJET EDUCATIF VUE SOUS L'ANGLE DE LA PSYCHOPEDAGOGIE

Deux questions importantes demeurent: le projet éducatif est-il important pour l'enfant? Si oui, que serait un tel projet éducatif?

Pour répondre à ces questions, nous dégagerons d'abord un modèle général de processus de développement de l'enfant; ensuite, nous aborderons les divers courants pédagogiques puis enfin, nous tenterons de lier le projet éducatif et l'innovation pédagogique.

3.3.1- Le développement de l'enfant

De nombreuses théories ont abordé le développement de l'enfant. Nous ne tenterons pas de les rappeler ou de les concilier, mais plutôt de développer un modèle simple et général du processus de développement.

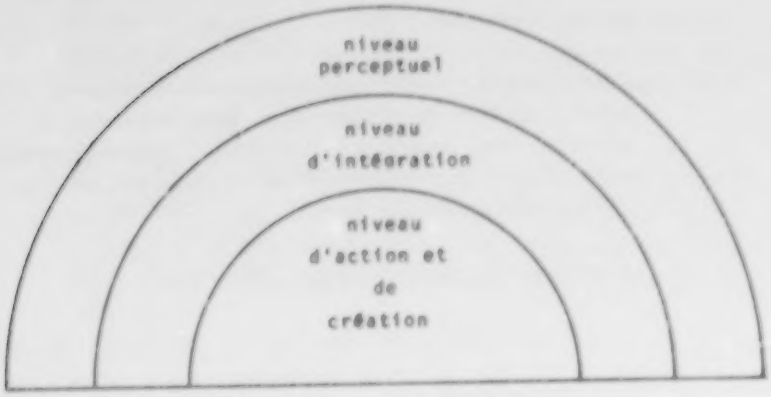
Ce processus serait lié à l'existence de trois (3) niveaux dans le développement d'un individu.

Un premier niveau est d'ordre perceptuel: l'individu perçoit un certain nombre de données qu'il enregistre (on pourrait en langage informatique, parler d'enregistrement de données).

A ce stade, les données ne sont pas traitées mais perçues, transmises, codées, classées. Elles sont autant cognitives qu'affectives, biologiques, physiques. Et elles proviennent de diverses sources, dont l'individu lui-même et son environnement.

Un deuxième niveau est d'ordre relationnel: les données enregistrées sont mises en relation. Nous pourrions parler aussi de niveau d'intégration ou de traitement des données. C'est le niveau des processus de mise en relation, d'analyse, de synthèse, d'acceptation, de rejet, etc.

Un troisième niveau est celui de la création et de l'action. Ce niveau se caractérise par le développement d'attitudes et de comportements.



On pourrait bien comprendre le processus à partir d'une réalité comme la mort. Comme individu, je perçois et enregistre un certain nombre de données sur cette question: un parent, un ami est mort; dans un roman, un des personnages est mort; dans les journaux, il y a des photos d'accidents; à la télévision, je vois des gens mourir; on parle de guerre nucléaire; mon chat est mort dans la rue; la voisine est gravement malade. Comme enfant, j'enregistre toutes ces données.

Dans un second temps, je fais des relations, je mets ces diverses données ensemble et en rapport avec d'autres, telles les notions de bien, de mal, de culpabilité, de punition et de récompense, de ciel et d'enfer, de temporaire et d'éternité, de justice, de douleur, de danger, etc.

Et, dans un troisième temps, je développerai des attitudes et comportements: souhaiter la mort de l'ennemi et du méchant, souhaiter la survie de mes amis et des bons, pleurer à la mort des enfants, des voisins, être indifférent aux accidents d'autos, craindre l'eau, fuir le danger des microbes, vouloir découvrir des remèdes à la maladie, etc.

Un tel processus a été développé en une vingtaine de phases ou d'opérations chez certains auteurs. Il nous suffit de le développer à trois (3) niveaux pour aborder le concept de projet éducatif.

Ce processus cependant se réalise dans un environnement donné. Nous avons donc développé ce qu'on pourrait appeler le modèle des lieux de développement de l'enfant, ou des lieux de relation de l'enfant avec le réel.

Ces lieux sont la famille, les groupes, les média de communication (audio-visuels et écrits), l'école. Bien sûr, ces divers lieux sont de nature différente; ainsi, l'audio-visuel et l'écrit pourraient être considérés comme intégrés à l'école et à la famille. Cependant, ils en sont distincts parce qu'ils ont leur action propre sur le développement de l'enfant, parce qu'ils constituent un point de contact avec la réalité qui est indépendant du lieu physique où ce contact est établi (famille ou école). C'est d'ailleurs comme lieu de relation avec le réel que nous avons retenu ces divers lieux.

- La famille constitue dans le temps le premier lieu de relation avec la réalité; et au cours des premières années de la vie, il s'agit du premier lieu en importance. L'existence de ce lieu de développement se continue d'ailleurs au delà de l'école et de l'enfance. L'intervention de la famille dans le développement de l'enfant déborde le niveau perceptuel et touche tout autant le niveau d'intégration et le niveau de création. De plus, l'enfant est lui-même composante de la famille et agit de la même façon sur le développement des autres membres de cette famille. Les parents reconnaissent généralement l'enfant comme facteur très important de leur propre développement. La famille, par ailleurs, n'existe pas uniquement pour satisfaire aux besoins de croissance de l'enfant, mais également pour satisfaire à ses besoins de sécurité physique, de survie, de conversation, de nourriture, de logement, etc.

  On identifie souvent la famille à partir de ses composantes physiques; cependant elle est une réalité psychosociale, elle existe <u>dans</u> les individus. La famille est une réalité dans l'esprit de l'enfant, du père, de la mère. Ignorer la famille, c'est ignorer une part de l'individu qui en est partie. La combattre est combattre l'individu qui en est partie. La famille n'est pas une réalité extérieure à l'enfant, elle est en lui. L'école serait-elle de même nature?

- Le groupe se développe en même temps que l'enfant: apparaissant avec le début de la socialisation, il se manifeste de façon restreinte au début de la scolarisation, se développe particulièrement à la puberté et prend toute son importance à l'adolescence, au point d'ailleurs où il remplace graduellement la famille et constitue un lieu de contestation de celle-ci.

  Le groupe agit également aux trois (3) niveaux de développement (niveaux de perception, d'intégration et de création). Comme dans la famille, la relation de l'individu avec le groupe joue dans les deux sens et l'individu participe au développement des autres membres du groupe et au développement du groupe comme entité. Cependant, contrairement à la famille, le groupe physique n'existe que par la volonté de chacun des individus; les groupes se font et se défont, se modifient au gré de la volonté des individus participants. Les groupes sont des créations de l'enfant et de l'adolescent; ils ont des finalités qui débordent le développement ou la croissance personnelle: ils sont aussi des lieux d'appartenance, d'identification de mise en valeur et de reconnaissance, de création et d'action.

  Comme la famille, le groupe est une réalité psychosociale, existant dans l'esprit des individus qui le composent. Cependant, la rencontre physique des individus qui constituent la base de cette réalité psychosociale relève également de la volonté du participant, ce qui n'est pas le cas en ce qui concerne la rencontre physique des individus (enfants) constituant la famille.

- Les média audio-visuels; télévision, radio, disque, cinéma, interviennent très tôt dans le développement de l'enfant. Ces média n'agissent généralement qu'au niveau perceptuel; la relation est à sens unique (l'individu n'ayant aucun pouvoir sur le contenu du message). Ces média n'ont pas comme fonction propre d'intervenir dans le développement des individus, leur raison d'être existant par ailleurs. Cependant, s'ils n'ont pas comme

finalité cette intervention dans le développement des individus, on a reconnu depuis longtemps l'importance de leurs effets sur le développement, à un point tel d'ailleurs qu'après les avoir boudés comme gadgets techniques, après avoir tenté de les intégrer comme moyens d'enseignement, on les craint maintenant comme concurrents et on les qualifie souvent d'école parallèle[1].

- Les média écrits ont aussi leur part importante dans le développement des enfants, et ils vont de l'affichage à la publicité écrite, au manuel scolaire, au roman, au journal et à la bande dessinée. Ils interviennent dans le développement de l'enfant d'une manière semblable à celle des média audio-visuels, mais de façon plus subtile, souvent moins évidente. L'écrit a valeur de sacré dans notre culture, on le reconnaît comme preuve, il officialise les ententes, légalise des opérations. Le document officiel écrit prime sur la parole, l'enregistrement par écrit précède le service dispensé. C'est l'écrit antérieur qui donne sa valeur à l'écrit présent, c'est la citation qui renforce le texte et qui oblige la pensée originale à se trouver des liens avec un écrit antérieur quelconque. L'écrit consacre. Et ce serait cette valeur sacrée qui donnerait toute son importance à l'influence de l'écrit sur le développement de l'enfant. Alors que la parole (celle de l'enfant particulièrement) est souvent mise en doute, l'écrit est présenté comme vérité, comme absolu. Devant l'écrit, c'est la soumission, et peu de sens critique. L'école est particulièrement impuissante face au pouvoir de l'écrit, appuyant sa propre crédibilité sur les textes. Cette intervention de l'écrit dans le développement de l'enfant est donc à sens unique, l'enfant n'ayant aucun contrôle du contenu et la culture favorisant l'absence d'esprit critique. L'écrit n'a pas pour seule finalité la croissance de l'individu; il est autant un moyen de publicité, de progagande et, souvent, l'instrument privilégié d'exercice du pouvoir.

---

(1) GREGOIRE, R. La télévision et les valeurs dans le projet éducatif, Direction de la Recherche, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1978.

- L'école constitue un autre lieu important de relation avec le réel. Elle a comme particularité de n'exister qu'en fonction de son intervention dans le développement de l'enfant, le reste devenant accessoire ou complémentaire ou lié à la nature de cette intervention. L'école, de plus, est postérieure aux autres lieux; c'est elle qui s'est inscrite en parallèle ou en concurrence aux autres lieux. La raison d'être de l'école étant d'intervenir dans le développement de l'enfant, l'ensemble de ses activités sont donc organisées en fonction de cette intervention. L'école peut intervenir tout aussi bien au niveau de la perception, qu'à celui de l'intégration ou qu'au niveau de la création (ce serait un jugement à peine sévère que de considérer bon nombre d'écoles secondaires comme intervenant au seul niveau perceptuel, le reste étant accidentel ou effet secondaire).

  L'école peut déterminer aussi l'ampleur de son intervention: quels seront les domaines dans lesquels elle fournira des données? Quels seront les besoins de développement auxquels elle voudra répondre? Quels seront les besoins auxquels elle doit répondre en exclusivité? en complémentarité? en association?

  L'école, n'étant pas le lieu unique de développement de l'enfant, doit se définir par rapport aux autres lieux.

  L'école peut aussi définir sa manière d'intervenir. Sera-t-elle un lieu d'enseignement ayant fonction de transmettre une vérité consacrée, reconnue, officielle? Sera-t-elle un lieu d'apprentissage, centrée sur l'acquisition, sur la découverte du connu actuel, des règles actuelles, des valeurs actuelles? Ou sera-t-elle un lieu de création, où l'on invente la connaissance, où l'on déborde le connu actuel, où l'on invente de nouvelles règles, de nouveaux systèmes de valeurs, de nouveaux modes d'expression, de nouvelles techniques, des solutions nouvelles à des problèmes nouveaux?

Selon ces types d'école, l'éducateur sera-t-il pour l'enfant une autorité, un guide, ou un collègue lui-même en recherche, en développement et en création? Selon ces choix, quel genre d'activités vivra l'élève à l'école: des cours où il recevra la connaissance et la vérité du maître? des activités de laboratoires où il aura à découvrir une vérité connue du maître? des activités où, seul ou en groupe, il aura à inventer, à créer? Et selon ces choix, quelles sont les ressources adéquates; quels sont les maîtres qu'il faut? quels sont les aménagements physiques qu'il faut? quel est le matériel qu'il faut? quel est le coût de tout cela et qu'est-ce que l'on peut se permettre? qu'est-ce que l'on retient, tenant compte des besoins, objectifs et moyens, et des capacités réelles que l'on a?

Au fond, le projet éducatif consisterait à répondre à ces diverses questions. L'objet du projet éducatif, dans cette optique, serait l'intervention de l'école dans le développement de l'enfant. Et le projet éducatif consisterait à planifier, réaliser et évaluer cette intervention de l'école dans le développement de l'enfant.

Il est également intéressant de voir que la relation entre l'école et l'individu peut aussi bien être à sens unique qu'à double sens, selon que l'école ne permet pas ou permet à l'individu d'agir sur les autres individus et sur la réalité globale de l'école. Bien que n'existant pas en vertu de la volonté des enfants et adolescents puisqu'elle est obligatoire en vertu de la loi, l'école peut accepter que sa nature, son portrait, sa réalité, sa personnalité, soient fonction de la volonté de ceux-ci. Elle peut devenir aussi une réalité psychosociale et non seulement un regroupement physique d'un certain nombre d'individus pour une certaine période de temps et pour un certain nombre d'activités. L'école, comme réalité psychosociale, peut exister dans l'esprit des gens qui y vivent, et ne pas être une réalité extérieure à ceux-ci. L'école pourrait... mais est-ce important?

• Un autre lieu de relation de l'enfant avec le réel est l'enfant lui-même, en relation avec sa propre réalité, en relation avec sa propre perception de lui-même. Cette perception, absente au début, différenciée par la suite, accélérée au fur et à mesure du développement de la personne, devient de plus en plus importante, au point d'équilibrer tout apport extérieur et même d'en faire ignorer jusqu'à l'existence. C'est au moment où cette perception de soi-même stabilise l'évolution personnelle qu'on parle culturellement d'âge adulte. Et celui qui continue d'être sensible aux données extérieures, de faire en sorte que ces données modifient encore de façon sensible son moi, d'être encore à l'écoute de son environnement, celui-là est qualifié de grand adolescent. Il apparaît assez paradoxal que ce soit justement au moment où l'individu dispose du plus grand nombre de données, et partant du plus grand nombre de relations entre ces données, (donc de possibilités de création)[1], que ce soit justement à ce moment qu'il se stabilise, qu'il s'arrête, qu'il se satisfasse de la répétition de l'acquis, et qu'il résiste davantage non seulement au changement de sa propre personne, mais également au changement de son environnement et au changement des stimulations que celui-ci lui apporte. Il est aussi paradoxal de penser que, d'une part, ce soit la stabilisation de l'individu et la valorisation de celle-ci qui causent de la résistance au changement et que, d'autre part, ce soit l'anticipation des possibilités de développement personnel qui soit l'un des facteurs premiers de motivation.

Cette présence de la perception de soi dans son processus de développement personnel devrait inciter l'école à tenir davantage compte de l'individu. D'ail-

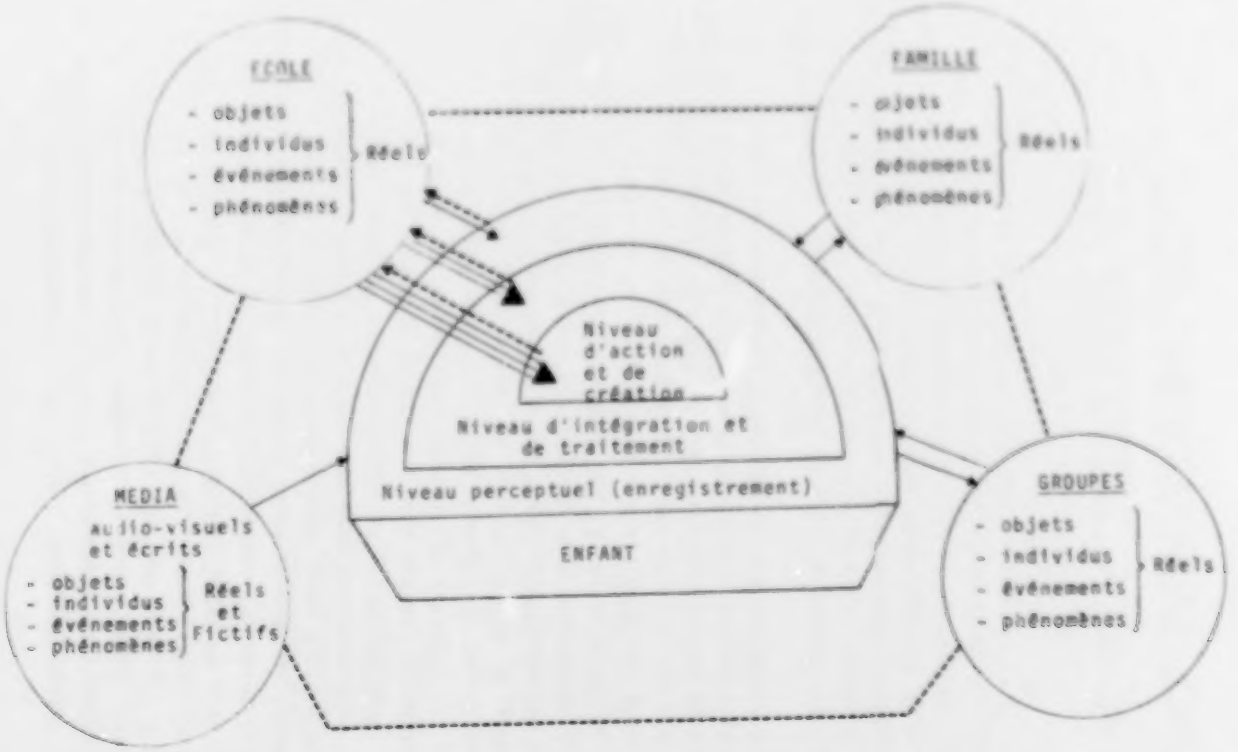
---

1) FERGUSON, M. La révolution du cerveau, Paris, Calmann-Levy, 1974, p. 300.

leurs, ce n'est pas dans l'activité de l'environnement que se situe le processus de développement dont nous avons parlé (perception, intégration, création), mais dans l'activité de l'individu. C'est cette activité qui est l'essence même de l'activité éducative.

Le tableau suivant illustre les divers lieux de développement de l'enfant et les relations existant entre eux.

MODELE DES LIEUX DE RELATION DE L'ENFANT AVEC LA REALITE



3.3.2- Les courants pédagogiques

L'intervention de l'école dans le développement de l'enfant commande, en plus d'une connaissance générale du processus de développement, une connaissance spécifique des processus d'acquisition de connaissances, d'habiletés et de comportements. C'est sur cette connaissance que s'appuiera l'activité de l'école, activité dite pédagogique. Cette activité sera également fortement marquée par diverses conceptions de la connaissance, de l'homme, du bien et du mal, etc. Ces divers types d'activité de l'école peuvent se regrouper et s'analyser dans ce que nous appelons souvent les courants pédagogiques. Le nombre et la nature de ces courants varient selon les auteurs et bien sûr selon les éléments sur lesquels ils appuient leurs catégories. Le Conseil supérieur de l'éducation distingue deux conceptions de l'activité éducative: la conception mécaniste situe l'activité éducative hors du sujet qui apprend, met l'accent sur l'activité du maître, sur le programme d'étude, sur la transmission de la connaissance; la conception organique de l'activité éducative situe cette activité dans l'individu qui apprend, qui s'éduque, qui se construit par sa volonté et son dynamisme internes. Le Conseil supérieur de l'éducation opte pour une conception organique de l'activité éducative[1].

Claude Paquette,[2] pour sa part, à partir des variables "objectifs" et "activités", dégage quatre types d'approches pédagogiques selon que les objectifs sont formels ou informels, et que les activités sont ouvertes ou formées (les activités formées étant celles où tout est déterminé obligatoirement, les activités ouvertes étant libres). Nous obtenons alors le tableau suivant:

1] CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, L'activité éducative. Rapport annuel 1969-1970.

2] PAQUETTE, C., Vers une pratique de la pédagogie ouverte. Laval, Les Editions G.R.P., 1976. P. 29.

II	I
PEDAGOGIE LIBRE Centrée sur l'enfant	PEDAGOGIE OUVERTE Centrée sur l'interaction - élève - environnement - professeur
III	IV
PEDAGOGIE FERMEE Centrée sur le 'curriculum' par objectifs formés	PEDAGOGIE ENCYCLOPEDIQUE Centrée sur le professeur et l'objet de connaissance

On peut aussi développer un modèle présentant trois (3) grands courants pédagogiques: une pédagogie de l'épanouissement, une pédagogie de l'apprentissage et une pédagogie de la création.

On pourrait distinguer également trois (3) courants de fond que la pédagogie se centre sur la connaissance, sur la découverte ou sur l'analyse[1].

L'essentiel n'est pas ici de développer ces modèles mais de les signaler afin de faire voir l'existence de courants pédagogiques diversifiés et même divergents. C'est la divergence de ces courants qui constitue un élément de problématique. En effet, chacun de ces courants influence les modes d'organisation des activités dans le temps et l'espace, les techniques éducatives, les méthodes, le matériel didactique. L'école québécoise est donc en présence d'une multiplicité de moyens et de ressources inspirés de sources divergentes ou opposées, et donc confrontée à des choix qui ne peuvent se faire qu'en tenant compte des orientations de l'école et de la cohérence nécessaire de ces moyens entre eux.

---

1) CONSEIL D'ORIENTATION POUR LA PROSPECTIVE ET L'INNOVATION EN EDUCATION, Les cahiers du C.O.P.I.E., "Approches des enseignants", no 1, "Une typologie", 1979, p. 155-157.

la multiplicité de ces apports et le fait qu'ils sont issus de conceptions différentes de l'activité éducative oblige l'école à se définir, à faire des choix, à clarifier ses attitudes, à se rendre cohérente.

1.1.3- L'innovation pédagogique

L'évolution de nos concepts relatifs à la pédagogie et l'apparition de ces divers courants pédagogiques ont été accompagnés par le développement de la situations pédagogiques nouvelles inédites, qu'on a appelées innovations pédagogiques. Le développement de ces situations est essentiel à l'évolution de la pédagogie. Les échecs de certaines innovations, les succès de certaines autres, ont amené bon nombre à s'interroger sur l'innovation comme processus, plutôt que sur l'objet de cette innovation. Plusieurs échecs seraient dûs, entre autres causes, à l'ignorance du contexte, de l'environnement de l'innovation, ou des individus qui la vivent. L'analyse de ces innovations, échecs ou succès, est riche en enseignements sur les conditions à créer ou à respecter pour le développement de l'innovation. Bien en est-il du développement des personnes qui vivent le projet. Ce développement, comme nous l'avons déjà signalé, est facteur important de motivation à l'action, mais il en est aussi la résultante et une condition essentielle de réalisation.

Le projet éducatif est, en soi, une innovation, en ce sens qu'il constitue une nouvelle manière de définir, de réaliser et d'évaluer l'intervention de l'école dans le développement de l'enfant. Par ailleurs, il peut constituer un élément déclencheur d'innovation pédagogique. Et, surtout, il peut constituer un instrument intéressant pour développer et gérer l'innovation pédagogique.

3.3.4- De la pertinence du projet éducatif

Compte tenu de la nature même du développement de l'enfant et de la multiplicité des lieux où s'effectue ce développement, l'école se doit de définir, d'expliciter et de rendre cohérente son intervention dans le développement des jeunes. Ainsi, elle doit préciser à quel niveau du processus de développement elle veut intervenir; de même, elle doit clarifier sa relation avec les autres lieux de développement de l'enfant.

Devant la multiplicité des courants pédagogiques, l'école doit faire des choix, clarifier ses options, rechercher la cohérence de son action dans le développement de l'enfant.

La présence de nombreuses innovations pédagogiques qu'il faut gérer, coordonner, intégrer, de même que la nature de l'activité éducative qui est découverte, construction, création, innovation, milite en faveur du développement de démarches innovatrices, fructueuses, intégrées.

Pour ces diverses raisons, on peut conclure à la pertinence du projet éducatif quand on le voit sous l'angle de la psychopédagogie; ses principales dimensions sont alors l'explicitation et la cohérence de l'intervention de l'école dans le développement de l'enfant.

3.4- LA PERTINENCE DU PROJET EDUCATIF VUE SOUS L'ANGLE HISTORIQUE

Voir la pertinence et la nature du projet éducatif sous l'angle historique consiste à situer celui-ci à un moment donné de l'histoire de l'éducation au Québec. Cette histoire a été suffisamment décrite ailleurs. Il convient ici de ne rappeler que quelques événements pertinents.

Le Livre vert proposait un certain nombre de redressements caractérisés par une reprise en main de la pédagogie par le Ministère, un ensemble de règles plus précises, par des

programmes plus définis. La consultation a permis à la population de confirmer largement son adhésion à cette orientation générale. Pour répondre à cette aspiration de la population, le ministère de l'Education entend effectuer les redressements annoncés, affirmer les finalités et objectifs de l'école québécoise, élaborer des programmes détaillés, développer des guides pédagogiques, modifier les grilles-matières, développer le système d'évaluation. Comment concilier ces éléments de redressement et leur caractère obligatoire avec l'idée de projet éducatif?

D'une part, ces décisions prises au niveau national risquent de demeurer sans effet si leurs contenus ne deviennent propriété de ceux qui ont à vivre la réalité scolaire. L'appropriation, cependant, signifie plus qu'une adhésion inconditionnelle à un contenu prédéfini; elle signifie, une intégration, une modification, un aménagement particulier de ce contenu. Un nouveau propriétaire détruit rarement la maison qu'il achète (à moins qu'elle ne tombe en ruines), mais il l'aménage, la transforme, l'adapte à ses propres besoins, à ses goûts et aspirations.

D'autre part, ce contenu, devenu propriété des agents locaux d'éducation, doit être partagé par ces divers agents. La cohérence de l'activité de l'école nécessite une mise en commun, la "collectivisation" du contenu.

Enfin, ces finalités, objectifs et moyens, même appropriés et partagés par les agents locaux d'éducation, n'auront d'effets que s'ils se traduisent dans l'activité concrète de l'école, dans sa réalité quotidienne.

Le projet éducatif peut apparaître comme le moyen, pour un milieu donné, de s'approprier les objectifs du système, d'établir un certain consensus sur ces objectifs et de les traduire dans la réalité concrète.

Dans ce contexte, le projet éducatif apparaît pertinent; il constitue même une des conditions essentielles de réalisation des diverses mesures décidées au niveau ministériel.

Ses dimensions principales sont alors l'appropriation, le partage et la concrétisation d'une volonté collective plus large exprimée par le gouvernement.

Cependant, la prise en charge que suggère le projet éducatif produira sur le système actuel un double effet: dans l'immédiat, certains milieux utiliseront leur projet éducatif pour contester un certain type d'uniformité pédagogique et définir l'école à partir de leurs propres besoins et aspirations; ces milieux sont sans doute aussi ceux qui réclamaient le moins les redressements annoncés. Le deuxième effet, à plus long terme, risque d'être une diminution graduelle et significative des récriminations et exigences à l'égard du pouvoir central. Vu sous cet angle, le projet éducatif ne serait pas qu'un aboutissement de l'évolution passée du système, mais constituerait lui-même un facteur important de l'évolution future de ce système.

3.5- LA NATURE DU PROJET EDUCATIF, APPROCHE THEORIQUE

Nous avons tenté d'expliciter le concept de projet éducatif à partir d'une réflexion sur le sens des termes. Cette réflexion nous a permis de dégager un certain nombre de caractéristiques se rattachant soit au concept de projet, soit au qualificatif éducatif.

3.5.1- Caractéristiques d'un projet

- Un projet n'existe pas en soi; ce n'est pas le fait qu'une réalité existe sous une forme donnée, selon une organisation qui apparaît logique, qui fait de cette réalité un projet, mais le fait que cette forme et cette organisation logique sont le fruit d'une action volontaire et consciente d'un individu donné. Le projet doit donc être l'objet d'une intention explicite pouvant être clairement exprimée. C'est par ces caractères essentiels que se distingue le projet de toute autre réalité

organisée. Nous ne saurions qualifier de projet le fait, pour un individu, de vivre une réalité qui lui est imposée, dont il n'a aucune conscience, mais dont le contenu organisé est le résultat de la volonté consciente d'un autre. Il est intéressant de noter que ce sont également ces caractères qui rendent légaux bon nombre de gestes tels les contrats, les mariages, etc.; nous pourrions ajouter que notre tradition morale en a fait les éléments essentiels de la responsabilité.

Si l'activité de l'école n'est pas le résultat d'une action volontaire et consciente de ceux qui vivent cette réalité, il ne s'agit pas du projet de l'école mais du projet de quelqu'un d'autre. Et l'école peut très bien n'être que l'exécutante d'un certain nombre d'opérations prévues, organisées et commandées de l'extérieur.

- L'idée de projet, outre ces deux caractéristiques suggère aussi l'orientation, la direction. L'action volontaire et consciente est orientée vers un but, une fin à atteindre, une direction à prendre. Il apparaît en effet difficile de concevoir une action volontaire et consciente *"gratuite"*, sans recherche d'une certaine satisfaction d'un besoin réel ou imaginé.

  L'idée d'action orientée suggère l'idée de futur. L'action humaine se situe dans le temps. (Certains auteurs font du temps l'un des éléments ou facteurs essentiels de la conscience; nous serions des êtres conscients par notre capacité d'avoir une mémoire du passé, une perception du présent et une prévision du futur). Il est intéressant de noter les liens que certains font entre autonomie et capacité d'anticipation. L'anticipation des conséquences de l'acte est l'élément moteur essentiel à l'action.

- L'idée de projet suggère aussi celle d'organisation, de mise en oeuvre d'un certain nombre de moyens organisés, reliés dans le temps et l'espace. Ces moyens ne s'annulent pas mais se complètent. Le concept d'unité dans l'action est aussi ancien que les organisations elles-mêmes.

Cette unité se réfère aux concepts de cohérence et d'intégration. Ce n'est d'ailleurs pas la présence d'un certain nombre d'éléments qui constitue une organisation, mais plutôt leur mise en relation dans un ensemble structuré et orienté vers une action déterminée, la cohérence faisant que ces éléments ne soient pas en contradiction, l'intégration faisant qu'ils soient effectivement reliés les uns aux autres.

- L'idée de projet suggère celle de réalité. Un projet a pour objet une réalité concrète, ce qui le distingue du rêve, de l'imaginaire. Un projet ne se limite pas à une représentation mentale de ce que l'on voudrait qui soit; il ne constituerait alors qu'une esquisse, qu'un modèle, qu'une *"bonne idée"*, un élément d'archives du futur non réalisé. L'action volontaire et consciente, orientée vers le devenir, s'appuie sur la réalité présente. C'est en effet sur cette réalité présente que peut se développer le futur; le projet serait alors la réalité actuelle en devenir dans une action volontaire et consciente, orientée et organisée, d'un individu ou d'un groupe.

3.5.2- La spécificité du projet éducatif

Le qualificatif *"éducatif"* attaché au terme de projet donne à celui-ci des caractéristiques spécifiques. C'est d'abord dans sa finalité qu'on peut dire que le projet est éducatif. A partir du moment où nous définissons l'éducation comme un processus continu par lequel un individu se développe en acquérant de nouvelles connaissances, de nouvelles habiletés et de nouveaux comportements, nous pouvons dire que le projet éducatif est orienté vers la formation de la personne; c'est dans la poursuite de cette finalité qu'il se distingue des autres projets visant le développement collectif, social ou économique, le développement de structures, de mécanismes, de méthodes et procédés, de techniques ou de produits matériels.

Ce ne sont donc pas tous les projets qui sont éducatifs dans leur finalité.

Cependant, nous pouvons dire que par sa nature, tout projet est *"éducatif"*, c'est-à-dire qu'il produit des effets sur le développement de la personne. Même plus, c'est l'anticipation du développement ou de la croissance personnelle qui serait l'un des plus importants facteurs de motivation, donc déclencheur d'action volontaire et consciente. En ce sens, bien que le projet éducatif ait pour finalité le développement de l'enfant, il est également caractérisé par le développement de chacun des individus qui y participent (directeurs, parents, éducateurs, élèves). Les observations de projets nous permettent d'affirmer (sans que la preuve n'en ait été établie de façon dite scientifique) qu'il y a étroite relation entre la possibilité que les individus y voient de se développer et leur degré d'engagement dans un projet, de même qu'entre leur développement réel et le maintien et l'accroissement de leur participation. Nous pouvons donc dire que plus un projet est éducatif dans sa nature; c'est-à-dire que plus il permet le développement des participants au projet, plus sa nature se rapproche de sa finalité. Et nous pouvons conclure que le projet éducatif est éducatif parce qu'il vise le développement de tous les individus qui y participent, autant la direction, les parents et les éducateurs, que les élèves eux-mêmes. Ce qui implique une conception nouvelle du développement sur laquelle nous reviendrons. Et à partir de cette réflexion, nous pourrions dire que le projet éducatif d'une école serait la réalité en devenir vécue de façon consciente, volontaire, orientée et organisée, par les divers participants à l'école dans la poursuite de leur propre développement.

3.6- LE PROJET EDUCATIF: UNE APPROCHE GLOBALE

On pourrait tenter de justifier la pertinence du projet éducatif à partir d'un seul argument avancé ou à partir d'un seul point de vue. Cependant, pris isolément, aucun des éléments développés précédemment ne semble constituer une raison suffisante.

C'est plutôt de l'ensemble de ces éléments que se dégage l'utilité du projet éducatif. Il s'agit bien d'utilité, non de nécessité. La nécessité rendrait le moyen obligatoire, l'utilité le rend désirable.

Et considérer le projet éducatif comme moyen pertinent pour améliorer l'éducation apparaît plutôt un choix qu'une obligation. C'est choisir d'utiliser un moyen à diverses fins, c'est rechercher un élément intégrateur des diverses solutions plutôt que de traiter chacun des éléments de problématique en soi et de façon isolée.

La pertinence du projet éducatif peut donc s'établir en relation avec l'ensemble des éléments suivants:

- la diversité de la société
- le rythme de changement accéléré
- l'évolution de la démocratie
- la scolarisation massive
- l'expression d'insatisfactions telles que:
  - le manque de clarté des intentions de l'école
  - le manque de cohérence de ses interventions
  - son éloignement du réel
- le besoin de décentralisation de la responsabilité politique
- le besoin d'intégration des diverses activités de gestion
- le besoin de modes de gestion centrés sur les résultats
- le besoin de motivation du personnel
- la nature même du développement de l'enfant
- la présence de courants pédagogiques divergents
- le développement d'innovations pédagogiques
- la définition au niveau national de finalités et d'objectifs pour l'école québécoise et la nécessité pour les agents d'éducation de s'approprier, de partager et de concrétiser ces objectifs.

On peut voir également que chacun de ces éléments apporte au projet éducatif une de ses dimensions ou de ses caractéristiques; en ce sens, la nature du projet éducatif est étroitement liée aux raisons de sa pertinence. En conséquence, nous pouvons dire que le projet éducatif consiste en une action concertée, volontaire et consciente, orientée et organisée, des divers agents d'éducation d'une école en vue du développement de l'enfant et des autres partic'.ants. L'objet du projet éducatif est l'intervention de l'école dans le développement de l'enfant. Vivre le projet éducatif signifie planifier, évaluer et réaliser cette intervention de l'école.

De façon plus schématique, on peut dégager les éléments constitutifs du projet éducatif qui seraient les suivants:

- un lieu : l'école
- des participants : élèves, parents, éducateurs, direction d'école
- une finalité : le développement de la personne
- un objet : l'intervention de l'école dans le développement de l'enfant
- une action : planification, réalisation, évaluation de l'intervention de l'école
- une dynamique : émergence, développement et maintien
- un processus, des démarches.

4. LES ELEMENTS CONSTITUTIFS DU PROJET EDUCATIF

4.1 UN LIEU: L'ECOLE

Certes, c'est autour de cette question que se situe la majeure partie du débat. Le projet éducatif, d'accord! Mais, pourquoi le projet éducatif de l'école?

On peut apporter deux réponses, l'une étant issue des éléments de problématique, l'autre issue de la réalité même de l'école.

4.1.1 L'école et les éléments de problématique

En regard des éléments de problématique, on peut s'interroger sur le lieu le plus propice [M.E.Q., C.S., école] pour favoriser:

- le respect de la diversité des valeurs
- l'adaptation au changement accéléré
- l'évolution des valeurs démocratiques
- la clarification du projet de l'école
- la cohérence entre les éléments de ce projet
- le rapprochement du vécu scolaire et du vécu socio-familial
- la décentralisation de la responsabilité
- l'intégration des activités
- la priorité des résultats
- la motivation du personnel
- le développement de l'enfant
- l'intégration des courants pédagogiques
- l'innovation pédagogique
- l'appropriation, le partage et la concrétisation des objectifs et finalités du système.

La réponse à ces questions demeure de l'ordre du choix, les tenants du projet argiuent de la [illegible] contraire trouvent des arguments à l'appui de leur thèse tout autant que les tenants d'un projet éducatif relié

nal. Nous ne pouvons qu'affirmer, quant à nous, compte tenu du développement précédent de ces éléments de la problématique, que l'école apparaît devoir être le lieu du développement du projet éducatif.

4.1.2 L'école: une réalité

Outre les éléments déjà mentionnés, soulignons le fait que l'école constitue une réalité unique dans le système.

D'une part, c'est le seul endroit où se réalise l'activité éducative; c'est là que sont élèves et maîtres. Ailleurs ne se réalisent que des activités de gestion ou de soutien; et peu importe où se situe la décision, l'exécution ne se fera toujours qu'à l'école.

D'autre part, l'école est la plus grande unité où peut s'exercer l'activité individuelle après le groupe et la classe.

C'est en effet l'école qui constitue la plus grande unité d'interactions possibles entre les élèves, entre élèves et maîtres, élèves et direction, maîtres et direction, parents et maîtres, parents et direction. Aux niveaux supérieurs ces interactions ne se font plus entre individus mais entre groupes, les individus n'agissant qu'à titre de représentants, de délégués, d'élus d'un groupe donné auprès d'un autre groupe ou auprès de ses représentants.

L'école constitue par ailleurs la plus petite unité de gestion du système, les autres étant la Commission scolaire et le Ministère.

L'école est donc le lieu de rencontre de l'activité éducative et des activités de gestion, en étant la plus petite unité de gestion et la plus grande unité où s'exerce l'activité éducative.

Bien sûr, le choix de l'école comme lieu du projet éducatif ne se fait pas uniquement sur la base de cette réalité; un tel choix résulte également d'un certain nombre de croyances, de valeurs, de conceptions, entre autres de la certitude que les individus et les groupes peuvent prendre en charge les réalités qu'ils vivent et que le rôle de "l'autorité" consiste à créer les conditions de cette prise en charge.

4.1.3 L'école: institution sociale

On peut constater, de plus, que c'est aux institutions que se réfèrent les citoyens lorsqu'il s'agit de services; c'est dans ces institutions qu'ils se reconnaissent. En éducation, pour le citoyen, c'est l'école qui est l'institution à laquelle il s'identifie (et non pas le ministère ou la commission scolaire). On n'envoie pas ses enfants à telle commission scolaire ou au Ministère, mais à telle école. L'enseignant n'enseigne pas à telle commission scolaire ou au Ministère, mais à telle école. Il apparaît assez évident que les citoyens ont, de tout temps, reconnu l'école comme institution. Par ailleurs, on peut se demander si cette réalité a été respectée dans la gestion du système: on reproche souvent à l'école de n'être que l'exécutante d'une action définie et planifiée à d'autre niveaux. Cette valeur sociale de l'école comme institution ne doit pas être ignorée ou sous-estimée lorsqu'il s'agit de déterminer le lieu du projet éducatif.

4.1.4 Une approche à la définition de la responsabilité de l'école

Le fait de considérer l'école comme lieu du projet éducatif constitue un changement majeur dans la gestion et le fonctionnement du système d'éducation. Et ce changement ne peut s'effectuer sans une remise en question du rôle des structures scolaires. On peut

revoir ces rôles à l'aide d'une approche légaliste et structurale, en parlant de délégation de pouvoir et de décentralisation, dans un processus de redistribution verticale et descendante des pouvoirs. On peut, par contre, procéder à cette révision en fonction de la finalité même du système, soit l'éducation. Si l'on retient que l'éducation est un processus continu de développement personnel par l'acquisition de connaissances, d'habiletés et de comportements ou, plus simplement, si l'on définit l'éducation comme un processus de "prise en charge", de développement de l'autonomie personnelle, on peut revoir le rôle des diverses structures à partir d'un point de vue différent: l'enfant; et l'on peut se poser les questions suivantes:

- quelles sont les responsabilités que doit assumer l'enfant face à sa propre "prise en charge" et quels sont les pouvoirs dont il doit disposer pour réaliser ce processus?

- quelles sont les responsabilités que doit assumer le maître pour soutenir l'enfant dans son processus de prise en charge et quels sont les pouvoirs dont il doit disposer pour son intervention?

- quelles sont les responsabilités de l'école comme entité organique face à l'activité de développement de l'enfant et face à l'intervention du maître, et quels sont les pouvoirs dont l'école doit disposer pour assumer ces responsabilités?

- quelles sont les responsabilités de la commission scolaire comme entité de coordination et de soutien à l'activité des écoles et quels sont les pouvoirs dont elle doit disposer pour assumer ces responsabilités?

- quelles sont les responsabilités du ministère de l'Education en ce qui concerne l'activité des commissions scolaires et quels sont les pouvoirs dont il doit disposer pour assumer ces responsabilités?

Il n'est pas dans nos objectifs de répondre ici à ces questions. Il s'agit plutôt de proposer une formule et il nous apparaît que c'est plutôt dans cette optique qu'il faille envisager l'impact que produira sur les système le développement de projets éducatifs. On ne peut gérer l'éducation comme on gère une entreprise de production d'automobiles. Il n'appartient pas à l'automobile de se définir, de se vouloir comme elle est ou autrement. L'automobile se conforme au modèle. L'homme se définit lui-même, se modelise, se conforme à son propre modèle, à moins de confondre éducation et dressage... C'est peut-être à partir de ces modèles industriels que l'on a distingué administration et pédagogie et c'est, sans doute en revenant à la finalité du système d'éducation qu'on pourra concevoir l'administration de la pédagogie. L'on pourrait, du même coup, considérer la mesure de la prise en charge individuelle comme indicateur premier de la qualité des services éducatifs; en d'autres termes à partir du moment ou l'école vise au développement d'individus autonomes, on pourrait évaluer la qualité de l'école au nombre d'individus qu'elle rend autonomes et au degré d'autonomie de ceux-ci. Et l'on pourrait, de même, juger de la pertinence de chacune des interventions de l'école en fonction de l'impact prévisible de cette intervention sur le développement de l'autonomie des individus.

Ce qu'il importe surtout de retenir, c'est la relation étroite qui existe entre la nature de l'activité à gérer et le mode de gestion de celle-ci et, partant, de l'ensemble des responsabilités, des pouvoirs et des rôles de chacun des éléments de la structure. (Cette approche rejoint celle que proposait le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport 1969-1970 intitulé "L'activité Educative")

4.2 DES PARTICIPANTS: LES ELEVES, LES PARENTS, LES PROFESSIONNELS EDUCATEURS, LA DIRECTION

o Le développement de l'enfant constitue une réalité à laquelle sont associés divers participants. L'enfant d'abord, comme lieu de l'activité éducative, comme lieu de son propre développement. Nous avons déjà présenté cette réalité dans l'approche psychopédagogique d'une définition du projet éducatif. Rappelons également que nous avons défini le projet éducatif à la fois par sa finalité et pas sa nature.

Si le projet éducatif se le développement personnel, la prise en charge laquelle, il constitue, également, le moyen privilégié par lequel cette prise en charge peut se développer et s'affirmer. Il est assez paradoxal que, lorsqu'il s'agit de développement de l'autonomie, de la prise en charge, on veuille montrer à nager avant d'aller à l'eau, comme si l'autonomie n'avait pas à être pratiquée pour se développer. On voudrait préparer l'enfant à s'assumer entièrement comme adulte, quand il sortira de l'école. On veut qu'au sortir de l'école, l'individu puisse prendre toutes les décisions le concernant: ce qu'il veut faire, quand, comment, avec qui, pourquoi attendant...

C'est sans doute le cercle vicieux le plus ancien du monde: l'enfant est trop jeune pour décider et ne vieillira jamais s'il n'a jamais de décisions à prendre.

L'état de nos conceptions face à la participation des enfants à la définition de l'école peut se constater par la nécessité d'une argumentation serrée à l'appui de cette participation. La participation des élèves ne va pas de soi; il faut en démontrer la pertinence et la nécessité. Notre confiance en l'enfant est telle que plus nous sommes convaincus d'avoir identifié ce qui est bon pour lui, plus nous craignons qu'il n'identifie autre chose si on

le laisse décider. Cette attitude n'est pas propre à l'adulte face à l'enfant; on la retrouve chez le spécialiste face au non-initié, au gestionnaire face aux parents. Et l'une des résistances les plus fortes que nous ayons rencontrée lors des discussions avec des groupes est la suivante: la crainte que les écoles se définissent elles-mêmes soient à l'inverse de la définition qu'on en a donnée à leur place, en s'appuyant sur le bien de l'enfant. D'une part, on affirme répondre aux besoins des gens, d'autre part on craint que les gens fassent l'inverse s'ils identifient eux-mêmes leurs besoins.

C'est une question d'attitude, fondée sur une conception de l'homme. Et le degré de participation des élèves au projet éducatif sera fonction de cette attitude et de cette conception de l'homme.

o La participation des parents pose d'autres questions, dont celle de la nature même de l'école. L'école est-elle une institution qui possède en elle-même sa justification? L'école possède-t-elle une responsabilité autre que celle qui lui est déléguée par les premiers responsables de l'éducation? Et au bout de la ligne, la société prime-t-elle sur l'individu? L'Etat est-il une entité première qui délègue certaines responsabilités à l'individu? Ou le citoyen est-il antérieur à l'Etat? Y a-t-il un lien entre la responsabilité première de l'Etat en éducation et le contrôle même du droit d'être parent? A qui appartient-il de définir ce qui est bien pour les enfants?.

L'ouverture à la participation des parents à la définition de l'école ne serait-elle fonction que des pressions politiques qu'ils exercent? Ou serait-elle l'expression même de la responsabilité des parents face à l'éducation de leurs enfants? Au fond, la participation des parents à la définition de l'école serait-elle un privilège consenti par nécessité politique, un droit reconnu par souci de justice ou une obligation découlant d'une responsabilité fondamentale?

Au delà de ces notions de droits et de responsabilités, la participation des parents à la définition de l'école repose sur une nécessaire cohérence minimale entre l'intervention de l'école et l'intervention de la famille dans le développement de l'enfant. Il ne s'agit pas de similitude, mais de cohérence minimale. La divergence entre l'école et la famille peut constituer un élément dynamique dans le développement de l'enfant; cependant, elle peut aussi provoquer l'arrêt ou la régression de ce développement. Il y a des degrés différents entre la différence, la contradiction et l'opposition. Et quelle est la limite de la divergence que peuvent assumer, sans traumatisme, l'enfant et l'adolescent? Autant cette divergence constitue un facteur de développement en certains cas, autant elle peut constituer, en d'autres cas, un blocage, un arrêt, ou une régression dans le développement de l'individu. C'est une question d'équilibre. Et cet équilibre ne peut s'établir sans une participation significative des parents à la définition de l'école. A moins que l'école ne devienne qu'un lieu de débat, de confrontation et de luttes entre adultes, dont l'objet est l'idéologie et l'objectif, le pouvoir...

- Les professionnels éducateurs, pour leur part, sont également participants au projet éducatif. Leur participation à la définition de l'intervention de l'école se justifie d'abord par la finalité de cette intervention. Est-il concevable que le principal intervenant dans une activité qui vise la prise en charge de l'individu par lui-même ne soit que l'exécutant de cette intervention? Une intervention visant la prise en charge de l'individu ne commande-t-elle pas une prise en charge similaire de l'intervenant en regard de l'intervention? Les raisons militant en faveur de la participation des éducateurs professionnels à la définition de l'école ne sont pas étrangères à la conception que l'on a de l'éducation, laquelle, comme il a déjà été souligné, est à la base même du projet éducatif: si l'éducation consiste à rendre, de l'extérieur, l'enfant conforme à un modèle pré-établi et socialement accepté, il est bien naturel que le maître ne soit que le

fidèle exécutant dans une structure qui a comme objectif de bien conserver le modèle du haut en bas de la hiérarchie; telle opération devrait s'avérer facile, puisque les enseignants, en principe, sont issus du même processus d'éducation. Si par ailleurs, on conçoit l'éducation comme un processus personnel de prise en charge, d'individualisation, le rôle du maître en est modifié et sa participation à la définition de l'école n'apparaît pas que souhaitable, elle devient essentielle. On reconnaît facilement que les enfants ne peuvent développer leur autonomie à partir de l'influence des parents si ceux-ci sont tout à fait dépendants, ou que les enfants ne peuvent développer leur goût du risque et leur ambition en prenant leurs parents comme modèles si ceux-ci sont peureux et sans ambition. Comment les enfants pourraient-ils développer leur prise en charge à partir des maîtres si ceux-ci sont sans aucune influence sur leur propre réalité professionnelle ou s'ils n'ont pas le goût d'exercer telle influence?

- La participation de la direction de l'école (directeur et adjoint) au projet éducatif apparaît relever de l'évidence. Cependant, le rôle de la direction prend toute sa signification dans le projet éducatif puisqu'elle est investie d'une responsabilité particulière, soit celle de faire en sorte que le projet éducatif existe. Là encore, on peut voir ce rôle de deux façons: ou bien le directeur planifie, décide, commande et contrôle; ou bien il coordonne la planification, voit à ce que les décisions soient prises, assure la réalisation et une bonne évaluation. La difficulté du projet éducatif ne tient pas tant au fait que <u>chacun</u> doit et veut y participer, mais plutôt au fait que <u>tous</u> y participent et en même temps. La

difficulté ne tient pas tant à l'exercice de droits individuels qu'à l'exercice collectif et simultané de ces mêmes droits. Et cet exercice collectif commande une clarification des rôles des divers participants; celle-ci est essentielle et l'observation de projets le confirme. Cependant, elle constitue aussi une réalité dynamique et changeante, au fur et à mesure de l'évolution des projets.

Une des caractéristiques de l'innovation semble d'ailleurs apparaître dans le fait que les individus et les groupes sont amenés à y jouer des rôles différents de ceux qu'on avait prévus au départ.

- Une autre difficulté majeure consiste à traduire ces rôles diversifiés dans une mécanique fonctionnelle. Au Québec, ces mécaniques nous sont peu familières et nous avons tendance à prévoir un mécanisme particulier pour chacun des rôles de chaque participant et, parfois, pour chacun des objets traités: comité consultatif pour les parents, comité consultatif pour les enseignants, comité consultatif pour les étudiants, comité décisionnel pour les parents, etc.; comité pour le transport, comité pour les finances, comité pour les programmes, comité pour les activités parascolaires, comité d'information. Tous sont occupés en des lieux et moments différents, dans des groupes différents, à discuter de façon différente d'objets différents. Le modèle de la Belgique pour la gestion associative des écoles secondaires nous apparaît intéressant en ce qu'il permet aux divers groupes d'exercer, en même temps et en un même lieu, des rôles variant en fonction des participants et des objets traités: dans un seul mécanisme, sur un objet donné, (tel le transport scolaire), le directeur d'établissement, les éducateurs et les parents peuvent prendre des décisions alors que les élèves sont consultés. Sur un autre objet, telles les méthodes d'enseignement, le directeur d'établissement

et les éducateurs décideront, les élèves étant consultés et les parents informés, et ce, toujours à l'intérieur du même mécanisme. Ces divers rôles sont déterminés par le ministre de l'Education nationale de Belgique et s'appliquent dans toutes les écoles (secondaires) qui choisissent la gestion associative.

D'autres milieux ont imaginé des façons d'aborder la participation des élèves de l'école primaire. D'une part, en raison de résistances d'origine culturelle de la part des adultes, d'autre part, à partir d'études psychologiques démontrant la difficulté d'abstraire ou d'anticiper le futur avant un âge donné et, enfin, à partir des traumatismes prévisibles pour l'enfant dans une situation de confrontation avec des adultes trop avertis ou trop paternalistes, certaines écoles (en France notamment) font représenter les enfants par un adulte désigné, soit un parent ou un éducateur professionnel.

La participation des divers agents d'éducation (élèves, parents, éducateurs professionnels et directeur) apparaît essentielle au projet éducatif. Nous en ferions même une caractéristique essentielle sans laquelle ne saurait exister et être reconnu comme tel aucun projet éducatif.

Cependant, nous avons tendance à ne voir cette participation que comme une lutte de pouvoir. Il serait utile de voir la participation comme un triple processus:

- un processus politique par lequel les participants accroissent leur capacité d'influencer la réalité;

- un processus rationnel ou administratif, par lequel la qualité des décisions est améliorée (par le nombre de données fournies, de solutions avancées, etc.) et l'adhésion aux décisions beaucoup plus élevée;

- un processus éducatif par lequel les participants se développent, en acquérant des connaissances, en développant des habiletés, en modifiant des attitudes et des comportements.

Voir la participation comme processus éducatif est peu courant dans le système; c'est cependant l'essence même du projet éducatif et le point d'appui de la participation des élèves.

4.3 UNE FINALITE: LE DEVELOPPEMENT DE LA PERSONNE

Nous avons rencontré, au cours de notre recherche, la difficulté suivante: on donne le nom de projet éducatif à tout ce qui peut avoir l'allure de projet quelque part dans le système d'éducation. Mis à part l'aspect de globalité dont nous reparlerons plus loin, il est important de bien situer le projet éducatif en regard de sa finalité. Tout projet dont l'objectif premier résiderait ailleurs (amélioration des conditions de travail, assainissement des finances publiques, développement de l'instrumentation, mise à l'essai de programmes, validation d'une méthodologie) devrait s'identifier à sa finalité, et constituer soit un projet administratif, pédagogique, ou autre. Bien sûr, on peut toujours, ou presque, et parfois avec une subtilité très poussée, associer tout projet en éducation avec le bien de l'enfant. Le bien de l'enfant apparaît en effet comme un argument vague, large à souhait, et suffisamment mal cerné, pour qu'on puisse l'utiliser à toutes fins, y compris à celles de rendre l'enfant soumis, docile et conforme à toute idéologie de droite, de gauche ou "d'extrême centre"; et tant que les droits de l'enfant ne seront pas reconnus, affirmés et défendus, on vivra les mêmes incertitudes, les mêmes contradictions: il y a quelques années, on acceptait les punitions corporelles (quand elles n'étaient pas tout simplement recommandées ou enseignées) au nom du bien de l'enfant; on les interdit maintenant, et par une législation sur la protection de l'enfance, au nom du même bien de l'enfant.

Nous devons revenir encore à nos conceptions de l'éducation. Si l'on retenait comme finalité de l'éducation la prise en charge individuelle, le développement de la per-

sonne, ne devrait-on pas ne désigner comme éducatif dans sa finalité que tout projet qui assure cette prise en charge? Ne devrait-on pas ne désigner comme éducatif dans sa nature que tout projet qui permet à cette prise en charge de se développer de façon progressive? L'éducation d'un individu ne reposerait-elle pas sur le droit à l'autodétermination individuelle, comme le développement collectif reposerait sur l'autodétermination des peuples? Peut être...

S'il semble difficile de déterminer, de façon absolue, la relation entre la finalité réelle d'un projet et sa finalité exprimée en regard du développement de la personne, il serait peut-être plus facile d'en observer les effets et faire avancer ainsi le débat sur les indicateurs de qualité en éducation. Une école qui s'évaluerait en fonction du nombre d'individus qu'elle a formés et qui peuvent assumer eux-mêmes leur propre vie, leurs propres opinions, leurs propres valeurs, développerait sans doute un projet éducatif de meilleure qualité. A condition, évidemment, de concevoir de telle façon l'éducation...

La finalité du projet éducatif est fonction de la finalité de l'éducation. Et en ce sens, le concept de projet éducatif ne nous apparaît pas être un concept neutre, sans référence à nos conceptions de l'homme, de la vie, du bien et du mal, de la connaissance.

4.4 UN OBJET: L'INTERVENTION DE L'ECOLE DANS LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT

C'est sans doute dans son objet que se découvre la finalité du projet éducatif. Cet objet du projet éducatif nous apparaît être l'intervention de l'école dans le développement de l'enfant.

En regard du schéma de développement de l'individu traité précédemment, il apparaît souhaitable que cette intervention soit clairement définie: l'intervention de l'école ne touchera-t-elle que le niveau perceptuel? Se limitera-t-elle à fournir des données à l'enfant? Quelle sera la nature de ces données (cognitives, affectives, physiques, physiologiques,)? Et quelle sera l'ampleur de ces informations, quels seront les champs touchés? Ainsi l'école traitera-t-elle de toutes les données auxquelles l'individu fait appel dans la vie, telles les sciences exactes, le langage, la logique, la mesure, l'histoire, l'environnement physique, l'écologie, la sociologie, la sexualité, la morale, le religieux, le mythe, l'expression, les arts, etc.? Ou se limitera-t-elle à certaines de ces données?

L'école touchera-t-elle le niveau d'intégration de ces données, le niveau de leur mise en relation?

L'école touchera-t-elle le niveau de création et d'action? Et comment? En fournissant des modèles de comportements acceptés ou en créant des conditions de créativité?

Nous ne répondons pas ici à ces dernières questions; il est de la nature même du projet éducatif d'y répondre à un moment donné, pour une école donnée, et pour des enfants donnés. Rappelons seulement que l'école québécoise s'est donné comme objectif, au cours des récentes années, de favoriser le développement intégral de l'enfant, et qu'il apparaît difficile de favoriser ce développement intégral en ne touchant qu'une partie des données ou en n'agissant qu'à l'un des niveaux de développement. Ou bien l'objectif est trop ambitieux et il faudrait le ramener à la juste mesure de nos moyens, ou bien l'objectif est réalisable mais les moyens sont à rendre adéquats...

Ce qu'il importe de retenir, c'est la globalité du projet éducatif: le projet éducatif a pour objet toute l'intervention de l'école dans le développement de l'enfant, et non pas une petite partie de cette intervention. Nous ne

saurions qualifier de projet éducatif, le projet qui ne toucherait qu'une parcelle de cette intervention, tel un programme donné et isolé de l'ensemble. Nous parlerions alors de projet pédagogique ou autre, réservant le terme "projet éducatif" au projet global touchant toute la réalité de l'intervention de l'école dans le développement de l'enfant.

Il nous a semblé utile de faire la distinction suivante: la finalité du projet éducatif est le développement de l'enfant, mais l'objet du projet éducatif est l'intervention de l'école dans le développement de l'enfant. Cette distinction permet de reconnaître à l'individu et à l'école leurs responsabilités propres et de cerner les réalités sur lesquelles ils ont prise. C'est à l'individu qu'incombe la responsabilité de son propre développement: ce n'est d'ailleurs que par son propre dynamisme interne et sa propre volonté que l'individu se développe. Il incombe à l'école d'assurer l'environnement spatio-temporel nécessaire à l'action de ce dynamisme et de cette volonté. Cette dualité est d'ailleurs reconnue depuis des siècles dans notre société: la responsabilité du salut de son âme appartient à chacun, alors que les diverses Eglises tentent de rendre possible et de faciliter ce salut; la responsabilité d'un crime incombe à l'individu alors qu'on reconnaît à la société la responsabilité des conditions provoquant ou empêchant l'activité criminelle; on reconnaîtra la responsabilité personnelle du succès ou de l'échec de l'individu, mais on reconnaîtra au milieu familial la responsabilité d'avoir mis en place et développé les conditions de succès ou d'échec. L'école n'assume pas le développement de l'individu, elle en assume les conditions.

Ce concept d'intervention de l'école dans le développement de l'enfant n'est pas demeuré qu'au niveau de la conceptualisation, mais il est passé au niveau concret de l'environnement éducatif depuis déjà quelques années.

4.5 UNE ACTION: LA PLANIFICATION, LA REALISATION ET L'EVALUATION DE L'INTERVENTION DE L'ECOLE DANS LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT

Cette intervention de l'école dans le développement de l'enfant nous apparaît se faire en trois phases: planification, réalisation, évaluation.

4.5.1 La planification

Entre croire que la pédagogie ne peut souffrir la planification et croire que tout peut être prévu, organisé, nous ne choisissons ni l'une ni l'autre. En effet, d'un extrême qui consisterait à planifier le développement de chacun des enfants (contre lequel nous nous inscrivions en faux précédemment), à l'autre qui consisterait à ne rien prévoir sous prétexte que le développement de l'enfant est imprévisible et sujet à la volonté de chacun, nous retenons le moyen terme. Si le développement personnel appartient à chacun, les conditions dans lesquelles ce développement se produit peuvent être planifiées, organisées, prévues. Bien plus, elles doivent l'être.

La planification de l'intervention de l'école ne se justifierait-elle que par la part de la richesse collective consacrée à cette intervention que cette justification serait déjà suffisante. Mais il y a plus: le développement même de l'enfant exige une cohérence et une continuité de l'intervention de l'école qui ne peuvent s'obtenir sans planification minimale. Il ne s'agit pas de cette planification bureaucratique consistant à tout prévoir et à tout inscrire dans des règles de fonctionnement. Entre tout prévoir et le laisser faire, il y a le juste milieu, la planification.

• • • Cette planification consiste à prendre un certain nombre de décisions concernant les besoins de développement de l'enfant auxquels l'école veut répondre, l'ordre d'impor-

tance accordé à ces besoins (priorités), les objectifs poursuivis, les moyens à utiliser et les ressources nécessaires.

Chaque fois que nous avons abordé cette question de planification avec des groupes, on nous a servi la distinction (dont nous avons déjà parlé) entre administration et pédagogie. L'administration, selon plusieurs, se limiterait aux ressources humaines, matérielles et financières, et n'aurait rien de commun avec la pédagogie, noble activité touchant les programmes, les horaires, les approches pédagogiques, la relation maître-élèves. Cependant, la planification devrait justement permettre de joindre administration et pédagogie.

- Le concept de besoin apparaît devoir être clarifié. Il s'est en effet développé une certaine pratique de la gestion voulant que le besoin constitue un écart entre une situation souhaitée et une situation existante, le besoin devenant alors fonction de l'ambition ou du pouvoir d'imagination des gestionnaires; il s'agit alors [illegible] de l'organisation plutôt que d'un besoin des [illegible]. Il semble cependant que, lorsque dans le [illegible] on parle d'identifier les besoins, on se réfère à une autre réalité, soit celle de l'existence dans l'individu de potentiels, c'est-à-dire l'existence de certaines dimensions nécessaires au développement de la personne. En fait, on se réfère aux besoins de développement de l'enfant plutôt qu'à un écart supposé entre ce qui se fait et ce qui devrait se faire dans l'organisation; les besoins à identifier ici sont plutôt les points sur lesquels l'individu doit se développer pour s'assumer pleinement, pour se prendre en charge: développement cognitif, affectif, social, moral, religieux, sexuel, physique, etc.

- Il en est de même pour les priorités; il s'agit davantage de situer ces divers besoins les uns par rapport aux autres, de déterminer leur ordre d'importance dans l'intervention de l'école. Sur quoi mettra-t-on l'accent? Qu'est-ce qui apparaît le plus important dans le

développement de l'individu et dans l'intervention de l'école? Le fait d'avoir reconnu certains besoins de l'enfant ne signifie pas que l'école y accordera telle importance; l'école n'est pas seule à intervenir dans le développement de l'enfant. Et pourquoi l'école ne privilégierait-elle pas certains besoins, laissant à la famille, à l'individu ou à d'autres organismes le soin de satisfaire les autres?

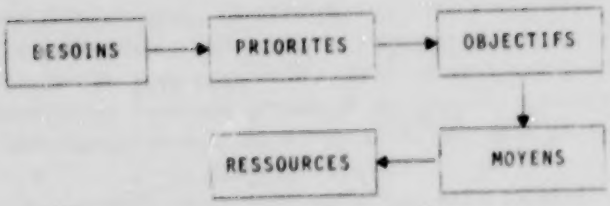
- Ces besoins identifiés, hiérarchisés, devraient conduire à l'identification d'objectifs pour l'école. Face à chacun de ces besoins, et compte tenu de l'importance relative que l'école leur accorde, quels seraient les objectifs poursuivis? Acquisition de connaissances? Développement d'habiletés? Développement de comportements?

- Selon la nature des objectifs retenus, quels seraient les moyens à utiliser? S'agit-il de donner des cours, d'organiser des activités spécifiques, de développer des projets, de confier à l'école certaines responsabilités, ou d'autres choses?

- Et selon le ou les moyens retenus, quelles seront les ressources nécessaires? Ressources humaines, matérielles, financières?

Bien que paraissant simple, cette démarche prête à confusion. D'abord à cause de sa rigidité apparente: on confond démarche logique et démarche chronologique; en effet, il semble que la pensée habituelle soit plus familière avec des démarches linéaires et séquentielles, alors que, dans les faits, la démarche se présente souvent sous une forme simultanée. La démarche linéaire se présente sous la forme suivante, où chacune des phases constitue un moment bien précis et pré-requis pour passer à la suivante.

FORME LINEAIRE

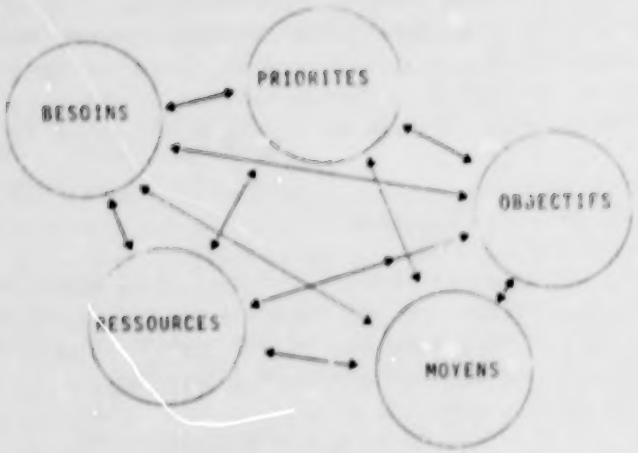


La démarche circulaire se traduit plutôt par un aller-retour, par une influence des phases les unes par rapport aux autres, le plan n'étant définitivement arrêté qu'après une vision de l'ensemble.

FORME CIRCULAIRE

Ce tableau présente cependant une démarche systématique et ordonnée. On peut dégager une troisième forme plus souple et plus organique, où les divers éléments sont abordés simultanément ou dans un ordre inhabituel, l'important étant de couvrir l'ensemble

FORME ORGANIQUE



Cette forme organique permet de traiter les questions à partir de n'importe quel point et de se représenter l'ensemble des relations existant entre les éléments. Elle s'adapte plus facilement que les précédentes à la planification en cours de route. Il est rare en effet que les écoles puissent se créer de toutes pièces, la grande majorité étant déjà existantes et en activité, donc à la phase de réalisation de plans antérieurs.

Une autre confusion tient à certains modes de gestion qui limitent le plan d'action à certaines activités retenues comme prioritaires. Limiter le projet éducatif à des projets de développement d'un ou de quelques activités de l'école est la conséquence de cette façon de voir; c'est croire que les activités maintenues dans leur forme actuelle ne font pas partie d'un plan d'action d'ensemble. C'est croire que toute situation doit être changée, et c'est confondre projet éducatif et changement. Ce n'est pas notre vision du projet éducatif. Il ne s'agit pas de s'interroger uniquement sur des besoins nouveaux, mais aussi sur ceux auxquels on

répond déjà. Il ne s'agit pas de retenir des priorités en vue d'isoler quelques activités, mais de déterminer l'importance relative de ces divers besoins (ce qui n'exclut pas, bien sûr, la nécessité de retenir des priorités de développement). Et il s'agit d'avoir des objectifs en fonction de chacun des besoins identifiés et non pas uniquement en fonction de quelques priorités.

• • • Cet ensemble de décisions, qu'on pourrait appeler le plan d'action de l'école, doit reposer sur un ensemble de données. Celles-ci ne sont pas objet de décision de la part de l'école: elles constituent plutôt la base des décisions à prendre. Les principales sources de données sont les attentes des utilisateurs, les fondements psychopédagogiques, les exigences de développement collectif, l'état actuel de développement des enfants et l'état actuel de l'organisation.

- Les attentes des utilisateurs sont celles que les élèves et les parents peuvent exprimer à l'égard de l'école. Bien qu'il semble aller de soi que l'école doive tenir compte de ces attentes, il faut se rappeler que ce sont ces mêmes attentes qui provoquent le plus de résistances de la part des autres agents de l'école. La difficulté majeure semble être de les recueillir, de les colliger et de les interpréter. Elles apparaissent plus négatives quand elles n'expriment qu'a posteriori, qu'après l'action. Elles semblent plus constructives lorsque recueillies de façon systématique et à un moment où il apparaît aux utilisateurs que ces données s'inscrivent dans le processus décisionnel de l'école.

- Les fondements psychopédagogiques sont constitués par la connaissance qu'on a du développement de l'enfant et des processus d'apprentissage. Les éducateurs professionnels (enseignants et non-enseignants) sont les détenteurs privilégiés de ces fondements. Nombre de projets d'innovation pédagogique sont issus de ces croyances des éducateurs, et aucun projet éducatif n'est concevable sans tenir compte de ces assises fondamenta-

les. Les difficultés de certains projets tiennent souvent au fait que l'école n'est définie qu'en fonction de ces fondements, en s'opposant parfois aux attentes des parents, ou plus fréquemment en les ignorant. Les projets imposés de l'extérieur connaissent aussi des échecs dus à l'ignorance des croyances pédagogiques des éducateurs. Il en fut ainsi de plusieurs écoles à aires ouvertes...

- Les exigences de développement collectif sont l'une des sources de données importantes; il s'agit d'abord d'un concept permettant peut-être de mieux situer les interventions de divers niveaux de gestion du système dans la définition de l'école. Ces exigences peuvent aussi bien toucher le niveau des besoins, des priorités, des objectifs, que celui des moyens et des ressources. Ainsi, le développement collectif peut exiger l'existence d'outils communs de communication (langue, système de mesure) entre les divers éléments de cette collectivité; la connaissance de la réalité collective, antérieure et actuelle, par chacun des citoyens, peut s'avérer également répondre à de telles exigences; il peut en être de même en ce qui concerne les relations de l'homme avec son environnement, soit l'écologie; la part de la richesse collective consacrée à l'éducation, de même que sa répartition équitable, sont de même nature. Ces exigences de développement collectif ne s'opposent pas aux exigences de développement personnel, elles sont de nature différente, et portent sur des objets différents. On a tendance à opposer l'individuel et le collectif, les situant sur un continuum, de la façon suivante:

individuel ←---------→ collectif

l'objectif recherché serait alors d'établir un juste milieu qui, en fait, aboutit à l'affaiblissement de l'un et de l'autre. En situant l'individuel et le collectif sur des lignes différentes, comme dimensions complémentaires et interdépendantes, l'une étant renforcée par l'autre, on obtient un tableau différent.

non-individuel	◄----------►	individuel
non-collectif	◄----------►	collectif

C'est par l'existence d'individus autonomes, personnalisés, que passe le développement collectif, comme c'est dans une collectivité développée que les individus peuvent s'épanouir et développer leur personnalité. Vouloir favoriser un type de développement au détriment de l'autre, c'est empêcher l'un et l'autre de se réaliser. Alors que l'établissement des exigences de développement collectif sera davantage la responsabilité de l'Etat, la détermination des exigences de développement personnel serait de la responsabilité de l'école, basée à la fois sur les attentes des utilisateurs et sur les fondements psychopédagogiques véhiculés par les éducateurs.

Cette façon de distinguer l'individuel et le collectif constitue un modèle intéressant pour analyser la double fonction de l'école (l'école outil de développement personnel et l'école outil de développement collectif), de même que pour revoir le rôle de l'école par rapport au rôle de l'Etat et des autres instances dans la gestion du système.

Également, le fait de baser le plan d'action d'une école sur les trois sources de données précitées peut sans doute favoriser un meilleur équilibre de ces trois forces; le défi du projet éducatif est de faire converger ces forces.

- L'état actuel de développement des enfants constitue une autre source de données essentielles. Il est reconnu que le milieu social influence beaucoup ce développement, qu'en certains milieux les enfants ont déjà atteint avant ou hors de l'école un certain nombre d'objectifs que les enfants d'autres milieux peuvent n'at-

teindre qu'à l'école: langue seconde, habiletés d'expression verbale ou artistique, développement physique connaissance de l'environnement, etc. La réalité inverse est aussi vraie: certains milieux n'offrent pas les conditions d'apprentissage dont dispose la majorité des enfants: autant taxer d'inadaptation scolaire ces enfants avant même que l'école ne soit intervenue et les placer en classe d'attente... Le projet éducatif devrait permettre une école adaptée au développement des enfants, alors que notre façon traditionnelle de définir et de concevoir l'école nous a demandé à la marginalisation d'une partie de plus en plus impressionnante d'enfants dits inadaptés. Dans d'autres situations, l'école a tout simplement obligé à "refaire" des apprentissages déjà faits.

- Il est, enfin, une autre source de données dont l'école doit tenir compte: c'est l'état actuel de l'organisation. Les projets trop ambitieux, exigeant une toute nouvelle organisation, commandant des habiletés inexistantes chez les individus, risquent d'avoir des effets négatifs débordant largement le cadre même du projet. Il ne s'agit pas de ne rien faire sous prétexte que l'état actuel de l'organisation ne s'y prête pas; il s'agit de bien identifier cet état et d'en tenir compte, en respectant le rythme de développement possible d'une organisation donnée. C'est d'ailleurs une bonne analyse de l'état de l'organisation qui permet d'agir sur celle-ci.

• • • Nous avons jusqu'ici traité du plan d'action de l'école (un certain nombre de décisions à prendre) qui repose sur des données factuelles et observables issues de diverses sources. Il existe cependant un autre niveau de données, plus subtiles, plus subjectives, plus profondes.

C'est le champ des valeurs, des croyances, des conceptions, ce que l'on peut qualifier de fondements philosophiques et moraux. Ce sont ces fondements qui marquent les diverses données dont nous parlions précédemment.

Il s'agit des conceptions qu'on a de l'homme, de Dieu, du bien et du mal, de la société, de l'autorité, de la connaissance, du sens de la vie. Les attentes qu'exprimeront les parents seront fonction de ces diverses conceptions, de même que les fondements psychopédagogiques chez les éducateurs, tout comme les exigences de développement collectif identifiées par les instances politiques. L'importance de ces fondements n'est pas à démontrer. Cependant, on peut illustrer leur impact sur le projet éducatif en développant l'un deux: la conception de la connaissance. Dans la civilisation occidentale, et de façon plus marquée dans la culture latine, la connaissance existe en dehors de l'individu qui connaît et en dehors de l'objet connu; c'est le domaine des concepts abstraits, où connaissance égale vérité, et où la vérité est unique. Cette connaissance peut être transmise, reçue, et retransmise. Le concept est devenu lui-même objet et on peut se passer cet objet d'un individu à l'autre, d'une génération à l'autre, sans l'altérer. La connaissance s'enseigne. Cette connaissance se subdivise, les concepts se catégorisent, se classifient, s'organisent en diverses sciences, lesquelles se divisent à leur tour en sous-catégories. L'enseignement se spécialise, selon ces catégories. Puis les enseignants se spécialisent selon ces enseignements... Puis les écoles s'organisent selon ces spécialistes... Puis les conventions collectives consacrent cette organisation...

Une conception différente de la connaissance existe: la connaissance n'est alors que le résultat d'un construit individuel, elle n'existe que dans l'esprit de celui qui connaît et, en conséquence, autant de connaissances d'un même objet qu'il y a d'individus connaissant cet objet; une telle conception conduit à d'autres modes d'organisation. Les connaissances ne s'enseignent pas, elles s'apprennent; elles ne se mesurent pas, elles s'évaluent; elles ne se transmettent pas, elles se développent en chacun. L'école est un lieu d'apprentissage.

Le maître aide l'élève à développer sa connaissance de l'objet à connaître. Les diverses sciences s'intègrent dans l'individu qui connaît; l'individu développe une connaissance globale et intégrée d'un même objet.

Le maître n'est plus un spécialiste de la connaissance, de telle connaissance, mais un spécialiste de l'apprentissage et de l'action de connaître. L'école s'organise en fonction de l'apprentissage, et les conventions collectives reconnaissent cette organisation.

On pourrait aussi voir l'impact que peut avoir sur l'école le fait de croire ou de ne pas croire à l'au-delà, ou d'établir ou non une relation entre cet au-delà et la vie. On pourrait, de même, illustrer l'impact que peut avoir sur l'école le fait de concevoir l'homme comme un être mauvais à rendre bon, ou comme un être bon à préserver, ou comme un être neutre à développer, etc.

On peut mettre ces divers éléments en relation dans le tableau suivant.

FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES ET MORAUX	SOURCES DE DONNEES	PLAN, DECISIONS
- conception de l'homme - conception de Dieu - conception de la vie - de la connaissance - de la société - des rapports individu-collectivité - de la relation avec l'inconnu - du bien et du mal - etc.	- attentes des utilisateurs - fondements psychopédagogiques - exigences du développement collectif - état actuel du développement des enfants - état actuel de l'organisation	objet: intervention de l'école dans le développement de l'enfant contenu: - besoins - priorités - objectifs - moyens - ressources processus: - mise en relation des éléments de contenu par une démarche propre à chaque projet

Il ressort de ce tableau que la possibilité de décision de l'école ne porte que sur les éléments du plan. L'école ne peut décider des données sur lesquelles se base son action, elle ne peut que les identifier, les analyser et en tenir compte. L'école ne peut décider des valeurs, des croyances des gens; elle ne peut que les identifier, les reconnaître et les respecter. On ne transmet pas les valeurs qu'on veut transmettre, on ne fait que présenter aux autres celles que l'on a.

4.5.2 La réalisation

Le projet éducatif n'est pas le plan. Le plan est l'un des éléments du projet éducatif. Ces actions prévues, cette intervention prévue de l'école dans le développe-

ment de l'enfant doit se réaliser. Ce n'est d'ailleurs qu'en vue de cette réalisation que le plan est conçu. La réalisation de l'intervention de l'école peut être envisagée sous quatre angles: l'activité de l'élève, l'activité du maître, la relation maître-élève, l'environnement spatio-temporel.

L'école est avant tout un lieu où l'enfant agit. Que cette activité en soit une d'écoute, de répétition et de restitution lors des examens, ou que cette activité en soit une de recherche, de découverte, de création et de communication, l'enfant agit. C'est dans et par cette activité que l'enfant se développe. Mais cette activité doit être organisée en fonction du plan; elle doit être orientée, elle doit permettre l'atteinte des objectifs, elle doit satisfaire les besoins identifiés. C'est d'ailleurs là qu'on peut juger de la valeur éducative des activités de l'école: quelle est la part de l'enfant à la décision de l'activité qu'il réalise si l'éducation vise la prise en charge? Quel impact aura, sur le développement de la prise en charge individuelle, telle activité réalisée par l'enfant? Quelles activités de l'enfant visent à le motiver dans son propre développement? Dans quelles activités l'enfant se valorise-t-il?

En second lieu, l'école est un lieu d'activité de l'éducateur professionnel. L'enseignant ou le professionnel non-enseignant y posent un certain nombre de gestes. Ils parlent, font répéter, mesurent ou aident à la recherche, à l'apprentissage, à la création, écoutent et évaluent. Ils agissent.

Dans ces activités s'établit la relation maître-élève. Le maître domine, décide, récompense, punit; l'élève se soumet, obéit, est récompensé, est puni. Ou le maître facilite, aide, encourage, console, supporte, stimule; et l'élève réagit, fait confiance, exige, demande, recherche la confirmation, se valorise.

Et tout ceci dans un environnement donné, dans une organisation du temps et de l'espace, dans un aménagement qui favorisent ou défavorisent l'activité de l'élève, l'activité du maître et la relation maître-élève. L'espace est constitué de ressources éducatives, de locaux, de matériel didactique, d'appareils et d'instruments; le temps est constitué de moments d'accessibilité aux ressources, de moments d'activités individuelles et collectives, de moments de repos et de détente, d'apprentissage, d'évaluation.

La réalisation du plan de l'école est fonction de chacun de ces éléments, mais également de l'ensemble, c'est-à-dire des relations existant entre chacun.

4.5.3 L'évaluation

On identifie souvent l'évaluation aux examens.

Cependant, l'évaluation dont il s'agit ici est tout autre.

Bien sûr, la mesure du développement de l'enfant est importante. Bien plus, c'est à cette mesure que se fera l'évaluation de l'école. Encore que cette mesure porte sur l'ensemble des objectifs et non uniquement sur l'acquisition de connaissances... Il semble plus facile de poursuivre des objectifs de développement intégral de la personne que de mesurer ce même développement.

Mais c'est l'intervention de l'école dans le développement de l'enfant qu'il s'agit d'évaluer. Evaluer cette intervention, c'est d'abord en constater les résultats (le développement de l'enfant), mettre ces résultats en relation avec les objectifs poursuivis et avec le degré de satisfaction des besoins, et juger de la qualité de l'intervention.

Evaluer une intervention, c'est d'abord juger de sa pertinence: ce que l'on fait doit-il être fait?

Ainsi, pour ce qui est des connaissances, quel est leur degré d'actualité, quel sera leur rapport avec la vie de demain? Si l'on veut développer la prise en charge des individus, quelles seront les conditions dans lesquelles s'exercera cette autonomie dans les quelques années qui viennent?

Quels seront les indicateurs utilisés?

Evaluera-t-on l'école à partir de la seule satisfaction des parents? Ou en fonction de celle des éducateurs? Ou de celle des élèves? Ou de celle des responsables du système?

La satisfaction est-elle l'indicateur unique à considérer? Le réalisme de l'école, soit ses liens avec la réalité socio-policico-économique du Québec d'aujourd'hui, serait-il également à considérer?

L'utilité future de l'école d'aujourd'hui serait-elle également à considérer?

Il s'agit d'évaluer l'école en rapport avec son environnement, dans ses rapports avec la réalité présente et future, en jugeant plutôt de la pertinence de son intervention ou de chacun des éléments de cette intervention. Nous sommes plutôt habitués à prendre la pertinence comme acquise; cependant, c'est justement cette pertinence de certaines activités de l'école actuelle qui est posée comme question par bon nombre de citoyens, de parents, d'éducateurs et d'élèves.

Il s'agit ensuite de juger de la cohérence de l'intervention: les divers éléments de cette intervention sont-ils reliés? découlent-ils d'une même philosophie ou sont-ils en contradiction? Les moyens utilisés sont-ils appropriés aux objectifs poursuivis?

4.6 UNE DYNAMIQUE: EMERGENCE, DEVELOPPEMENT, MAINTIEN

C'est surtout à l'observation de projets existants que nous avons identifié trois phases de l'évolution du projet éducatif: l'émergence, le développement et le maintien.

4.6.1 L'émergence

L'émergence se caractérise par un ensemble d'actions plus ou moins orientées et organisées, d'origines diverses. C'est une période exploratoire où des individus ou des groupes s'interrogent, réfléchissent, s'inquiètent, communiquent ces inquiétudes et ces réflexions. C'est la période où l'on a envie de faire quelque chose et où l'on tente de convaincre les autres qu'il faut faire quelque chose. Les éléments déclencheurs sont multiples, les résistances le sont autant.

Au cours de cette phase, on se rencontre, on discute, on s'informe, mais on n'est pas encore décidé à l'action concertée, volontaire et consciente, orientée et organisée. Ce qu'on cherche au fond, c'est le pourquoi du projet éducatif. Ça va changer quoi? Ça va donner quoi? Est-ce un nouveau "gadget", une nouvelle illusion, une autre utopie? Et pourquoi changer? Cette phase s'étalera souvent sur un ou deux années.

4.6.2 Le développement

La phase de développement se caractérise par une volonté claire de faire quelque chose, par un engagement des divers agents dans une action plus systématique, mieux organisée. Les investissements d'énergie y sont accrus. Le mouvement apparaît comme irréversible. La démarche elle-même y est pensée, planifiée, évaluée. On "est" véritablement en projet. Et les améliorations prévues sont mises en chantier. On développe de nouvelles habiletés, de nouvelles attitudes, on est en apprentissage intensif.

Cette phase s'échelonnera sur une période de deux à cinq ans.

4.6.3 Le maintien

Après un certain temps, l'action se stabilise, les habitudes sont prises. Le fait de vivre en projet est devenu familier. On passe à une phase d'adaptation continue, à un certain rythme de croisière, à l'âge adulte. Le maintien est dans l'adaptation. C'est en ce sens que le projet éducatif n'est jamais terminé, jamais arrêté. Quand il s'arrête, il meurt, comme l'être humain.

4.7 UN PROCESSUS ET DIVERSES DEMARCHES

L'évolution d'un projet se fait selon un certain processus, et l'action se réalise selon certaines démarche dont quelques unes apparaissent plus fructueuses. Ce processus et ces démarches font l'objet du deuxième volet de la présente recherche, soit l'observation de projets et leur analyse. Il ne s'agit présentement que d'hypothèses en voie de validation. Nous ne les aborderons pas ici.

5. LE PROJET EDUCATIF EN RELATION AVEC D'AUTRES CONCEPTS

Le développement qui a été fait du concept de projet éducatif peut apparaître insatisfaisant à ceux qui croient en l'existence de ce concept comme un absolu, une abstraction, une essence précédant l'existence. Le projet éducatif nous apparaît plutôt être une réalité. Et il y aura autant de concepts du projet éducatif qu'il y aura d'individus *"en projet éducatif"*. De même, les raisons de l'action humaine n'existent que dans l'esprit de ceux qui agissent. Pour l'un, le projet éducatif permettra de résoudre des problèmes de gestion; pour l'autre, il permettra d'adapter la réalité scolaire à la réalité socio-politique; pour un troisième, il s'agira d'adapter l'école à la réalité du développement de l'enfant; pour certains, il permettra de résoudre la contradiction entre centralisation de la pédagogie et prise en charge du milieu.

La conception que chacun se fait du projet éducatif est donc fonction de ses propres valeurs, de ses propres croyances, de ses propres conceptions de l'homme, de Dieu, de la vie, de l'autorité, de la connaissance.

Ainsi, le présent texte ne peut constituer *"le concept"* de projet éducatif; il est plutôt la conception que s'en sont faite un certain nombre d'individus à partir d'observations et de réflexions individuelles et collectives.

Le présent texte vise davantage à fournir aux divers agents d'éducation des éléments de réflexion leur permettant de développer leur propre concept de projet éducatif, seul concept d'ailleurs qui guidera vraiment leur action.

Cette réflexion ne nous apparaîtrait cependant pas suffisante si elle ne permettait pas de mettre la conception que nous avons du projet éducatif en relation avec certaines autres conceptions véhiculées.

5.1 PROJET EDUCATIF ET ECOLE ALTERNATIVE

Plusieurs associent projet éducatif et école alternative ou optionnelle. Cette confusion vient sans doute du fait que ce sont ces écoles qui ont développé le plus ouvertement leur projet éducatif et dans des conditions qui, à première vue, apparaissent idéales. Mais la réalité est autre: bon nombre d'écoles ordinaires, de village ou de quartier, ont développé des projets éducatifs, de façon plus discrète, à un rythme moins fracassant, mais de façon tout aussi complète. Dans certains cas d'ailleurs, c'est au cours du développement de leur projet que des écoles sont devenues alternatives. Dans bon nombre d'autres cas, c'est justement l'incapacité de l'école de quartier à s'adapter aux attentes des utilisateurs, à développer son propre projet éducatif adapté aux besoins du milieu, qui a fait naître les écoles alternatives.

Nous ne jugeons pas de la qualité de ces écoles alternatives. Nous disons que, par leur nature même, elles ont dû développer leur propre projet éducatif. Ce qui n'empêche aucunement les écoles de quartier ou de village de développer le leur.

5.2 PROJET EDUCATIF ET CHANGEMENT

On associe trop souvent projet éducatif et changement et, même, changement radical. Comme si tout ce qu'est l'école actuelle était mauvais, comme s'il fallait tout recréer. Le Livre vert parlait de consolidation des acquis. La consolidation des acquis peut se concevoir par une cristallisation de l'école; elle peut aussi se concevoir par l'adaptation continue de celle-ci. Les changements brusques et radicaux ne sont nécessaires qu'à la suite de longues périodes de cristallisation, de statu quo. L'idée de projet éducatif nous semble davantage liée à l'idée d'évolution qu'à celle de changement radical. Cette façon de voir est confirmée par l'observation de projets existants.

5.3 PROJET EDUCATIF ET DIFFERENCES

On associe souvent également projet éducatif et accroissement des différences.

Le développement de la personnalité n'a pas pour objectif le développement de la différence, mais le développement de l'identité. La différence est une résultante, non un objectif. C'est d'ailleurs ce droit à l'identité qu'il faut reconnaître plutôt que le droit à la différence. Le droit à la différence semble plutôt se référer à l'existence d'une norme, 'un modèle d'individu dit normal. Le droit à l'identité se réfère à l'individu lui-même, face à lui-même, à ses goûts et aspirations. Que chacun développe sa propre identité ne signifie pas, par ailleurs, que tous soient différents. Par le processus de confirmation, l'individu tente plutôt d'adapter un comportement accepté des autres et de lui-même et, au bout de la ligne, les humains se ressemblent davantage qu'ils ne sont différents.

L'objectif du projet éducatif est que l'école se prenne en charge. La différence entre les écoles sera une résultante de l'identification et de la personnalisation de chaque école.

On semble craindre beaucoup, en certains milieux, cette prise en charge. Pourtant, quand l'enfant devient autonome sur le plan de la nutrition, il n'en continue pas moins de se nourrir et avec les mêmes aliments; quand l'enfant devient autonome sur le plan de la locomotion, il n'en continue pas moins d'aller aux mêmes endroits; quand l'individu devient autonome sur le plan de l'apprentissage, il n'en continue pas moins d'apprendre les choses qu'il juge essentielles à son développement. Quand une école se prend en charge, les enfants continuent d'y apprendre à écrire, à lire, à compter, à s'exprimer, à vivre, à aimer.

Certains auteurs nous affirment, d'ailleurs, que c'est dans la mesure où un individu s'accepte lui-même, développe ses propres idées, ses propres opinions, qu'il peut accepter

que les autres fassent de même et aient leurs propres idées et opinions. La tolérance à la diversité se développe au rythme du développement de sa propre identité.

"The greater the sense of self acceptance, the greater the probability that one's self and will "own" one's ideas, values, and feelings and permit others to do the same should they wish to do so".(1)

Nous croyons donc utile de rappeler que l'objectif du projet éducatif est de développer la personnalité de l'école. Il est possible, comme résultante, que nous ayons des écoles différentes, comme il est possible de retrouver beaucoup d'écoles semblables, parce que plusieurs milieux du Québec se ressemblent.

D'autre part, la diversité ne découle pas uniquement de l'école; elle s'est développée au Québec sans l'existence de projets éducatifs. Il s'agit donc davantage de respecter la personnalité de chacun des milieux.

Tout système qui voudrait, par contre, former des individus identiques, ne devrait pas le faire par l'éducation mais par le dressage; il devrait annuler, chez tout individu, ce qui est personnalisation et éliminer les déviants. Nous en sommes loin.

5.4 PROJET EDUCATIF ET FUTUR

Le Livre vert situait le projet éducatif comme solution d'avenir, *"au-delà des diagnostics et des solutions à court terme"*. C'est sans doute l'un des aspects les plus intéressants du projet éducatif.

---

1) ARGYRIS, C. Interpersonal Competence and Organizational Effectiveness, Homewood, Illinois, Richard D. Irwin, 1962, p. 25.

Nous ne pouvons souscrire à l'opinion de ceux qui prétendent que toutes les écoles ont déjà leur projet éducatif. Ce serait donner un sens très restreint au concept de projet éducatif. Bien sûr, toutes les écoles *réalisent une intervention* dans le développement de l'enfant, mais quelles sont celles dont l'intervention est le résultat d'une action *concertée, volontaire* et *consciente, orientée* et *organisée*, dont l'école assume elle-même la *planification* et *l'évaluation*?

L'idée de projet éducatif est prometteuse sous plusieurs aspects. Nous en avons signalé quelques-uns, dont la possibilité d'une adaptation plus rapide aux changements sociaux, en proposant de faire de l'école un lieu décisionnel plus significatif, se rapprochant ainsi du lieu même où se produisent ces changements sociaux.

Mais il est deux aspects qui n'ont pas encore été traités: l'effet régulateur du projet éducatif sur le système d'éducation, et le projet éducatif comme lieu de résolution des tensions sociales.

L'évolution du système d'éducation au Québec a été marquée périodiquement par de grandes remises en question, bien antérieures d'ailleurs à 1960, pour qui étudie l'histoire de ce système. Le nombre de commissions d'étude, de commissions d'enquête, de comités de révision, qui se sont succédés au rythme d'une remise en question profonde tous les dix ou quinze ans et ce depuis longtemps, nous démontre bien l'existence du phénomène. Chaque fois d'ailleurs, c'est de l'extérieur du système que provient la pression qui enclenche la remise en question. Cette pression extérieure agit sur le pouvoir politique, lequel déclenche l'opération, accompagnée de vastes travaux, de longues consultations et de changements plus ou moins complexes s'étalant sur un certain nombre d'années. Et la machine repart jusqu'à la prochaine montée de la pression politique. Le projet éducatif, par contre, peut constituer un mécanisme régulateur à l'intérieur du système, pour peu

qu'on en accepte les règles du jeu. L'importance de tels mécanismes régulateurs a été largement développée par les tenants de l'approche systémique[1]. Il s'agit de mécanismes agissant sur le système en lui fournissant une *information* forçant son adaptation continuelle aux nouvelles réalités de l'environnement.

Ainsi, le projet éducatif peut provoquer dans le système des adaptations structurales et fonctionnelles. On a souvent parlé de contradiction (du moins apparente) entre centralisation de la pédagogie et projet éducatif. Or, il faut bien voir que le projet éducatif aura lui-même un impact sur la centralisation de la pédagogie. En fait, il constituera, à l'intérieur même du système, un mécanisme de mise en relation continue des aspirations de la population avec les décisions prises dans le système. C'est donner à la population un pouvoir direct d'influence sur l'éducation. En fait, on introduit dans le système les mécanismes mêmes de son adaptation.

Le projet éducatif aura sans doute un autre impact, celui de situer à un autre niveau et en d'autres temps les débats idéologiques portant sur l'école et résultant de tensions sociales normales dans les sociétés en progrès. En effet, jusqu'à maintenant, ces débats idéologiques se sont faits aux plus hauts niveaux et au moment des crises des négociations collectives. Ce n'est pas tant que ces débats sont à craindre que le fait qu'ils soient inutiles, qui les rend si onéreux. A ces hauts niveaux, le débat ne reflète plus les véritables tensions et divergences sociales, ayant polarisé celles-ci autour d'idéologies globalisantes et hermétiques. A ces moments de négociation collective, le débat ne reflète pas non plus les véritables motifs de chacun des individus. Il n'est pas du tout certain que ce soit là le désir véritable des citoyens, des parents, des élèves, des éducateurs. Il apparaît plutôt

1) Voir Joel de ROSNAY, Le macroscope, vers une vision globale. Paris, Editions du Seuil, 1969, et Henri LABORIT, La nouvelle grille. Paris, Editions Robert Laffont, 1974.

souhaitable que ce soit au niveau et au moment où se vivent les tensions qu'elles aient des possibilités de se vivre et de se résorber. Les divergences de vue entre des parents au sujet de l'éducation sexuelle à l'école, par exemple, auraient sans doute avantage à se discuter au niveau même de l'école, plutôt que d'être portées à un niveau provincial entre organismes représentatifs de l'ensemble des citoyens et de conduire à des débats interminables (ceux-là d'ailleurs ne sont pas encore terminés et durent depuis plus de cinq ans, alors qu'un bon nombre d'écoles ont déjà réglé la question à leur satisfaction). Ces tensions d'ailleurs sont souvent amplifiées lorsqu'elles sont portées au niveau national.

Le projet éducatif peut donc apparaître, pour plusieurs, comme un moyen intéressant et nouveau de résolution de conflits et de tensions et, ainsi, constituer un espoir nouveau pour l'évolution de l'éducation. Par contre, pour ceux qui ne peuvent assumer l'existence de situations conflictuelles, le recours à l'autorité continuera sans doute de leur apparaître la solution la plus facile, la moins compromettante et la plus sécurisante.

6. LE PROJET EDUCATIF, UNE QUESTION D'ATTITUDES

En guise de conclusion à ces éléments de réflexion sur le projet éducatif, on peut rappeler deux éléments essentiels, implicites dans le texte qui précède.

D'une part, l'idée de projet éducatif se réfère aux attitudes. Il apparaît souhaitable aux gens ouverts à l'adaptation, à la participation, à la prise en charge. "L'autonomie a ceci de vicieux qu'elle n'apparaît désirable qu'à celui qui est déjà assez autonome pour la désirer", disait un collègue. Par contre le concept paraît dangereux à ceux qui craignent la diversité, l'adaptation, le partage.

D'autre part, le fait d'être en projet, de vivre un projet éducatif, modifie les attitudes. Ce thème a été fort bien développé par Marthe Henripin, dans un article de la revue Prospective[1].

L'éducation aussi, c'est une question d'attitudes...

---

1) HENRIPIN, M. "Participation des parents et pouvoir scolaire: entre l'affrontement stérile et la création collective. "Prospective, février-avril 1978. p. 89-112.

BIBLIOGRAPHIE

ARGYRIS, Chris. Interpersonal Competence and Organizational Effectiveness, Homewook, Illinois, Richard D. Irwin, 1962.

BERTRAND, Yves, VALOIS, Paul, "Une réflexion prospective sur l'avenir de l'éducation au Québec, L'Education de demain. Ministère de l'Education du Québec, Québec, 1975.

BOUCHARD, Pierre. L'enseignement primaire et secondaire: résultats d'un sondage, Consultation sur le livre vert de l'enseignement primaire et secondaire, Service de la Recherche du ministère de l'Education, 1978.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, L'activité éducative, Rapport annuel 1969/1970.

CONSEIL D'ORIENTATION POUR LA PROSPECTIVE ET L'INNOVATION EN EDUCATION. Les cahiers du C.O.P.I.E. Formation des enseignants, numéro 1, 1979.

DE ROSNAY, Joel. La macroscope, vers une vision globale. Paris, Editions du Seuil, 1969.

FERGUSON, Marilyn. La révolution du cerveau. Paris, Calmann-Lévy, 1974.

GREGOIRE, Réginald. La télévision et les valeurs dans le projet éducatif, Direction de la Recherche, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1978.

HENRIPIN, Marthe. "Participation des parents et pouvoir scolaire: entre l'affrontement stérile et la création collective", Prospectives, février-avril 1978.

HERZBERG, Frederick. Le travail et la nature de l'homme. Paris, Entreprise moderne d'édition, 1971

HERZBERG, Frederick, "Une fois de plus: Comment motiver des employés?" Harvard Business Review, janvier-février 1968.

HERZBERG, MAUSNER, SNYDERMAN. The motivation to work. Second Edition, New York, John Wiley and Sons, 1967.

LABORIT, Henri. La nouvelle grille. Paris, Editions Robert Laffont, 1964.

TREMBLAY, Henri. Rapports de la consultation sur le livre vert de l'enseignement primaire et secondaire. Service de la Recherche, ministère de l'Education, 1978, Série de 11 volumes.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC. L'enseignement primaire et secondaire au Québec, Livre vert. Québec, Service général des communications, 1977.

PAQUETTE, Claude. Vers une pratique de la pédagogie ouverte. Laval, Les Editions N.H.P., 1976.

TAYLOR, F.W. La direction scientifique des entreprises. Paris, Marabout.

TOFFLER, Alvin. Le choc du futur. Paris, Denoël, 1971.

WEBER, Max. "Bureaucratic Organization" in Parsons Talcott. The Theory of Social and Economic Organization, 1964.

ANNEXE -1-

LISTE DES COLLABORATEURS

Les réflexions sur le concept de projet éducatif ont été rendues possibles grâce à la collaboration de plusieurs personnes, certaines du Ministère de l'Education, d'autres des Commissions scolaires. La présente liste ne fait pas état de tous les groupes rencontrés ni des divers projets ou situations ayant fait l'objet d'observations.

COLLABORATION DE PERSONNES A L'EMPLOI DU MINISTERE

Mme Jeannine Coutu, de la Direction générale de l'éducation des adultes (D.G.E.A.), a collaboré de façon soutenue à la mise en oeuvre du projet de recherche et aux activités lors de la première année du projet. Mme Nicole Tremblay, Mme Jeanne Ste-Marie et M. Vianney Matte ont contribué, de façon particulière, à l'observation de projets et à la rédaction de rapports d'analyses, tout en participant à la réflexion sur le projet éducatif (ces personnes travaillaient à contrat pour le Service de la Recherche).

Du personnel de quatre Directions régionales du M.E.Q. ont également apporté leur collaboration, soit aux activités d'observation de projets, soit aux activités de réflexion et, la plupart, aux deux types d'activités.

Ce sont:

- de la Direction régionale Abitibi Témiscamingue:

  mesdames: Gisèle Maheux Labbé
  Colette Robitaille
  Huguette Birtz
  Diane Langevin
  Elise Audy

  messieurs: Charles Bergeron
  Jacques Girardin

- de la Direction régionale de l'Estrie:
  mesdames: Diane Lamothe
  Denise Renaud

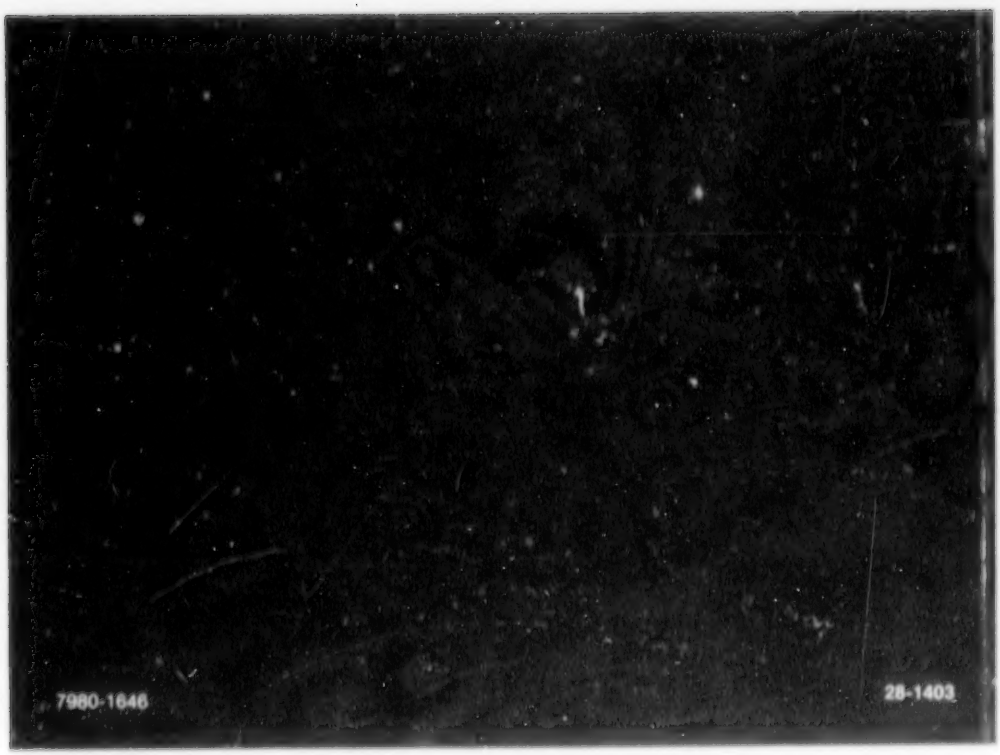
  messieurs: Julien Fréchette
  Serge Hardy

- de la Direction régionale de Longueuil:
  madame: Suzanne Vincent

  messieurs: André Labbé
  André Pinard
  Denis Lussier

- de la Direction régionale de Québec:
  madame Jacqueline Pelletier

  messieurs: Clermont Boivin
  Jean-Marie Lavoie
  Réjean Coulombe


7980-1646
28-1403